


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

PRICILA BERTANHA

# **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR:**

os programas de Pós-Graduação nota 7.0



ARARAQUARA – SP

2016

PRICILA BERTANHA

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR  
DO ENSINO SUPERIOR:**

os programas de Pós-Graduação nota 7.0

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional

**Orientador:** Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

ARARAQUARA – SP  
2016

Bertanha, Pricila  
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO  
SUPERIOR: os programas de Pós-Graduação nota 7.0 /  
Pricila Bertanha – 2016  
199 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",  
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)  
Orientador: Ricardo Ribeiro

1. Pós-Graduação. 2. Stricto Sensu. 3. Formação. 4.  
Formação Pedagógica. 5. Professor de Ensino Superior.  
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

# **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR:**

os programas de Pós-Graduação nota 7.0

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional  
**Orientador:** Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Data da defesa: 29/07/2016

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

### **Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro**

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL).  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Araraquara. SP. Brasil.

---

### **Membro Titular: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu**

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCL). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Araraquara. SP. Brasil.

---

### **Membro Titular: Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva**

Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Franca. SP. Brasil.

---

### **Membro Titular: Prof. Dr. Juscelino Pernambuco**

Programa de Mestrado em Linguística. Universidade de Franca – UNIFRAN. Franca. SP. Brasil.

---

### **Membro Titular: Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo. SP. Brasil.

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

À minha mãe, Marta Iria (*in memoriam*).

Ao meu pai, Otávio.

Ao meu filho, Vinicius.

Aos Mestres e Doutores, na busca pela profissão professor, ética e comprometida.

## AGRADECIMENTOS

À Santíssima Trindade, representada pelo Pai, Filho e Espírito Santo: gratidão pela vida, fé e discernimento.

A Nossa Senhora, querida mãe de Jesus e nossa mãe. Agradeço por me ter sempre em seus braços.

À Universidade Estadual Paulista, instituição de Educação Superior em que tive a honra que realizar a Graduação em Pedagogia e agora o doutorado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, exemplo de professor. Agradeço seu discernimento, clareza, orientação e acompanhamento durante todo o desenvolvimento da tese. Todo professor deveria ser como você.

A todos os autores e estudiosos pesquisados: gratidão pelo compromisso de socializarem todo seu precioso conhecimento.

Aos professores da Banca de Qualificação e Defesa, a minha mais respeitosa admiração. Cada sugestão e encaminhamento contribuíram para a melhoria da Tese.

Aos meus pais, por me darem a existência. Graças a vocês, pude e posso vivenciar o sentido da vida.

Às minhas irmãs, queridas Érica Cristina e Graziela. Doçuras presentes na Terra.

Ao Vinicius, meu filho. Por poder simplesmente ser sua mãe. Agradeço sua paciência e bondade eternas comigo. Você é um exemplo de pessoa do bem e iluminada. Filho, te amo!

Ao Vanderlei, meu querido, agradeço sua paciência, generosidade, bondade e por iluminar nossa vida.

Ao Claretiano – Centro Universitário. Instituição de Educação Superior, na qual pude me desenvolver como profissional e principalmente como pessoa.

Ao Dr. Pe. Sérgio Ibanor Piva, por ensinar que tudo deve ter um Sentido e que a pessoa humana precisa ser valorizada e promovida considerando sua ontologia.

Ao Pe. Luiz Claudemir Botteon, agradecimentos nunca serão suficientes. Exemplo de pessoa justa e admirável!

Às minhas amigas Klau, Karina S. Karina Conte, Selma, Ana Tassinari, Paula, Gelza, Cristina Pedroso, Francislene, queridas. Cada momento de convivência com vocês foi, e é, um marco de ajuda na minha composição como pessoa.

Às minhas amigas professoras pelo comprometimento pela profissão Professor e por acreditarem na pessoa humana.

Aos que foram e são meus alunos, sabendo que cada momento junto foi, e é, uma oportunidade de me aprimorar como professora.

Ao meu avô Pedro (*in memoriam*), à minha avó Maria (*in memoriam*) e ao Tio José Roberto: agradeço por valorizarem profundamente a pessoa do professor.

À Professora Ana, pelo cuidado na correção ortográfica e gramatical desta Tese.

A todas (os) professoras (es) que tive, o meu eterno respeito e admiração.

Vivia, lá no longe do sertão mineiro, um menino meio calado, muito triste, que buscava entender as coisas que não entendia: da sua cidade Mutum, da sua casa, da ausência - do pai e do irmão querido, o Dito. Chamava-se Miguilim, e arrastava na mesmice da tristeza seus oito anos. Até que um dia vêm vindo na estrada dois homens a cavalo. Um, todo de branco, pergunta o nome do menino.

- Miguilim. Eu sou o irmão do Dito.

- E o Dito é o dono destas terras?

- Não. O Dito está em glória – Miguilim respondeu, os olhos apertados. Doutor quis falar com o pessoal da casa. Havia gente lá? Havia, sim: a mãe, o tio Terez... já na sala, saboreando o café, o estranho torna a reparar em Miguilim.

- Esse nosso rapazinho tem a vista curta – O doutor coloca seus óculos no rosto do menino.

Miguilim nem podia acreditar!! Pela primeira vez via as coisas direitinho!!! “Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas”. E ele corre, e olha tudo, e fala sem parar, e olha de novo, agora descobrindo o mundo[...].

João Guimarães Rosa (Literatura Brasileira.  
Miguilim personagem da novela Campo  
Geral).



## RESUMO

O presente trabalho partiu do levantamento dos programas de pós-graduação *strictu sensu* no Brasil avaliados com notas 7.0, especialmente naquilo que se refere à presença da formação do professor de ensino superior, considerando que a pós-graduação brasileira é *locus* da formação de professores e pesquisadores. O objetivo foi analisar se a formação do professor universitário proposta pelos cursos de pós-graduação reflete uma formação pedagógica, traduzida em sua concepção e objetivos do programa, perfil do egresso, linhas de pesquisa e disciplinas oferecidas, integração com a graduação e estágio de docência. Foram coletados dados de 145 programas, todos com nota 7.0, no endereço eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Os programas, em sua concepção e objetivos, respondem formalmente aos propósitos dos Planos Nacionais da Pós-Graduação; no entanto, não mencionam ou explicitam a formação pedagógica do professor de ensino superior. No contexto do perfil do egresso, metade dos programas contempla a formação do professor de ensino superior, embora a formação pedagógica seja omitida. Quanto às linhas analisadas, nenhuma refere nomenclatura relacionada à formação e formação pedagógica do professor de ensino superior. Dezesete programas apresentam disciplinas de Didática, o que indica a formação pedagógica do professor de ensino superior. Os programas relatam a contribuição da integração com a graduação quanto à melhoria dos cursos, a nota do Enade, a qualidade da graduação, em relação à aprendizagem dos alunos e à aprovação dos mesmos nos mestrados e doutorados, o fortalecimento da formação para a docência dos alunos mestrados e doutorandos, a melhoria do curso de graduação da área quanto ao currículo, estratégias de ensino e aprendizagem e a relação professor  $\times$  aluno e a formação do futuro professor de ensino superior (mestrados e doutorandos). O Estágio de Docência traz contribuições para o pós-graduando no sentido de capacitação didática e pedagógica; para os alunos de graduação, representa melhoria na aprendizagem; para os cursos, melhoria no currículo e qualidade. A partir dos 145 programas pesquisados e dos 290 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pudemos traçar um panorama quanto à presença da formação do professor universitário, e sugerimos algumas propostas de concretização ou melhoria da formação geral e da formação pedagógica do professor de ensino superior. Consideramos que a formação do professor universitário ocorre nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, avaliados com nota 7.0 pela CAPES, embora a formação pedagógica ainda seja negligenciada, apesar de defendida pelas pesquisas realizadas desde a década de 1990, mostrando benefícios e melhorias na qualidade do ensino e principalmente na aprendizagem dos alunos de ensino superior como promoção do ser humano.

**Palavras-chave:** Pós-Graduação. *Stricto Sensu*. Formação. Formação Pedagógica. Professor de Ensino Superior.

## RESUMEN

Este estudio provino de la encuesta de programas *stricto sensu* evaluado con la nota 7.0, especialmente en lo que se refiere a la presencia de la formación pedagógica de la educación superior, considerando los programas de postgrado em Brasil como locus de la formación de profesores e investigadores. El objetivo fue analizar si la formación del profesor universitario propuesta por cursos de posgrado refleja una formación pedagógica, que se perciba en su diseño y objetivos del programa, perfil de egreso, líneas de investigación y cursos ofrecidos, integración con la etapa de graduación y la enseñanza. Se recogieron datos de 145 programas, todos con nota 7.0, en la página web de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Los programas en su diseño y objetivos responden formalmente a lo que proponen los Planes Nacionales de Estudios de Posgrado. Sin embargo, no se menciona ni explica la formación pedagógica de los profesores de educación superior. En el contexto perfil de egreso, la mitad de los programas incluye la formación de profesores de educación superior, mientras que omite la formación del profesorado. En cuanto a las líneas analizadas, ninguna se plantea cualquier relación con la formación y la formación pedagógica de los profesores de educación superior. Diecisiete programas presentan temas de la didáctica, lo que indica formación pedagógica de los profesores de educación superior. Estos programas relatan las contribuciones de la integración a la graduación, como la mejora de los cursos, la nota Enade, la calidad de la graduación en su relación con el aprendizaje del estudiante y su aprobación em los grados máster y doctorado, el fortalecimiento de la formación de profesores de ambos grados, la mejora del área de curso del estudiante cuanto al currículo, las estrategias de aprendizaje, la enseñanza y la relación estudiante y profesor x la formación de los futuros profesores de educación superior (máster y doctorado). La Práctica de Docencia aporta contribuciones al estudiante de postgrado en el sentido de la formación didáctica y pedagógica; para estudiantes universitarios, es la mejora en el aprendizaje; para los cursos, en el plan de estudios y en la calidad. A partir de los 145 programas y 290 cursos investigados llegamos a una visión general sobre la presencia de la formación del profesor universitario, y sugerimos algunas acciones para la mejora de la educación general y la formación docente de los profesores de educación superior. Creemos que la formación del profesor universitario esta presente en los programas *stricto sensu* de postgrado evaluados con nota 7,0 por CAPES, aunque la formación pedagógica todavía se descuida, apesar de toda la investigación realizada desde la década de 1990 evidenciar los beneficios y mejoras en la calidad la educación, especialmente en el aprendizaje del estudiante en la educación superior y la promoción del ser humano.

Palabras clave: Graduados. *Stricto sensu*. Entrenamiento. Formación de Maestros. Profesor de Educación Superior.

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 Nome do curso, área, sigla/nome da instituição e nível dos Cursos de pós-graduação *stricto sensu* nota 7.0
- Quadro 2 Extrato dos dados coletados em 2013
- Quadro 3 Proposta do programa, objetivos, perfil do egresso, linhas de pesquisa, disciplina e ementa, integração com a graduação e estágio de docência.
- Quadro 4 Indicadores de formação do professor de Ensino Superior nos Programas de Mestrado e Doutorado com nota 7.0
- Quadro 5 Cadeiras e Unidades de ensino superior do Império
- Quadro 6 Criação dos Cursos e Faculdades durante a República
- Quadro 7 Elementos da Tese e referencial teórico utilizado para a análise dos dados
- Quadro 8 Concepção do programa x formação do professor do ensino superior
- Quadro 9 Objetivos x formação do professor de ensino superior
- Quadro 10 Perfil do Egresso x Descrição do Perfil x Inserção do Egresso x professor de ensino superior
- Quadro 11 Programas x Linhas de Pesquisa x Formação do Professor do ensino superior
- Quadro 12 Oferta da disciplina de Didática
- Quadro 13 Integração do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* com a Graduação
- Quadro 14 Presença do estágio docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*
- Quadro 15 Descrições contidas na concepção dos programas que mencionam a formação do professor universitário
- Quadro 16 Descrição dos objetivos x formação do professor universitário
- Quadro 17 Objetivos que tratam da pesquisa
- Quadro 18 Programa de Pós-Graduação, perfil do egresso e características docentes
- Quadro 19 Programas x Linhas de Pesquisa x Formação do professor do ensino superior
- Quadro 20 Presença da Disciplina Didática
- Quadro 21 Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, presença da Didática, ementa e tipo de Didática
- Quadro 22 Integração da pós-graduação com a graduação: ENADE – Exame

## Nacional dos Cursos

- Quadro 23 Integração da pós-graduação com a graduação: melhoria da aprendizagem dos alunos da graduação
- Quadro 24 Integração da pós-graduação com a graduação: fortalecimento da formação dos pós-graduandos para a docência
- Quadro 25 Integração da pós-graduação com a graduação: melhoria do projeto político pedagógico do curso de graduação
- Quadro 26 Integração da pós-graduação com a graduação: integração entre graduandos e pós-graduandos
- Quadro 27 Contribuições do Estágio de Docência para a formação e formação pedagógica do professor de ensino superior

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FORPREd	Fórum dos Coordenadores de Pós-graduação em Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
RBPG	Revista Brasileira de Pós-Graduação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UnB	Universidade de Brasília
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNILAB	Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UFRR	Universidade Federal de Roraima

UFAC	Universidade Federal do Acre
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFES	Universidade Federal de São João Del-Rei
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UFCSA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria

UNIPAMPA    Universidade Federal do Pampa  
UFPR        Universidade Federal do Paraná  
FURG        Universidade Federal do Rio Grande  
UFRGS      Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UTFPR      Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO</b>	17
<b>2 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: VISÃO HISTÓRICA E CONTEXTUALIZAÇÃO</b>	43
2.1. A origem do ensino superior brasileiro: Colônia	43
2.2. A presença do ensino superior brasileiro no Império	47
2.3. A presença do ensino superior na República	50
2.3.1 A Reforma Universitária de 1968: modernização na graduação e criação da pós-graduação	62
2.4. O ensino superior brasileiro: década de 1990 e início do século XIX	65
<b>3 A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: MARCO DE MUDANÇAS PARA O ENSINO SUPERIOR</b>	69
3.1. Planos Nacionais de Pós-Graduação: políticas e proposições para os mestrados e doutorados	69
<b>4 PANORAMA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES</b>	82
4.1 A necessidade da formação do professor de ensino superior nos contextos internacional e nacional	84
4.2 A formação pedagógica do professor de ensino superior	90
4.3 A formação pedagógica do professor de ensino superior: a contribuição da Didática	94
<b>5 A PRESENÇA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NOTA 7.0: O QUE REVELAM OS DADOS DO TRIÊNIO 2010-2012</b>	97
5.1 Levantamento da presença da formação do professor de ensino superior nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	98
5.2 A relação da formação do professor de ensino superior com a formação pedagógica	106
5.2.1 Categoria 1: Concepção dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> x formação pedagógica do professor de ensino superior	113
5.2.2 Categoria 2: Objetivos dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> x formação pedagógica do professor de ensino superior	120
5.2.3 Categoria 3: Perfil do egresso dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> x descrição x inserção	132



5.2.4 Categoria 4: Linhas de Pesquisa x formação pedagógica do professor de ensino superior	143
5.2.5 Categoria 5: Disciplinas de formação pedagógica de ensino superior: a presença da Didática	144
5.2.6 Categoria 6: Integração com a graduação x formação pedagógica do professor de ensino superior	154
5.2.7 Categoria 7: Estágio de docência como contribuição para a formação pedagógica do professor de ensino superior	160
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	172
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	178

## 1.INTRODUÇÃO

*Recentemente, os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. Para desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica. Entende-se, então, que ainda tem sentido o debate dessa temática. (MASETTO, 2015, p. 15).*

Nos últimos anos, a docência para a educação superior tem provocado o interesse de pesquisadores dessa área da educação, que se têm preocupado com o fortalecimento do campo da formação dos professores universitários, especialmente a pedagógica, como uma política institucional.

Muitos autores, como Cunha (1998; 2006; 2007; 2010), Masetto (1998; 2003; 2015); Castanho (2000); Morosini (2000); Veiga e Castanho (2000); Zabalza (2004), Tardif (2008); Saviani (2008), Pimenta e Anastasiou (2002; 2008), Franco (2008; 2011); Anastasiou (2009); Cunha e Soares (2010), Almeida (2011), têm se dedicado ao estudo das políticas e formação para a docência universitária.

Historicamente, no contexto da universidade brasileira (MASETTO, 1998; VASCONCELOS, 1996; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002), a docência de nível universitário começou a ser discutida e pesquisada a partir das décadas de 1970, 1980 e mais intensamente na de 1990, momento este marcado pela instituição de inúmeras normatizações estatais (Lei n. 10.861, que institui o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – SINAES; Instrumento de Avaliação Institucional Externa, 2010; Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (2012); V Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010; VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020).

No período que marca as iniciativas da universidade brasileira (século XIX), perpassando por sua oficialização (1920), até meados da década de 1970, o corpo docente universitário brasileiro era composto por “pessoas formadas pelas universidades europeias” (MASETTO, 1998, p. 10-11) e,

“com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, esse corpo precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento [...], os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles”. (op. cit.)

Ainda de acordo com Masetto (p11), até a década de 1970,

“embora já tivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras (aqui citamos algumas: UNESP, 1976; Unicamp, 1962; UFSCAR, 1968; USP, 1827 (Fundação da Faculdade de Direito); Universidade de Porto Alegre, 1934; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1946; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1920; Universidade Federal de Pelotas, 1969) e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de educação superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão”.

O critério “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”, presumido historicamente na universidade brasileira e citado por Masetto (1998, p.11), vai ao encontro de estudos críticos realizados por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 36) quanto à construção da identidade do professor de ensino superior, ao apontarem que “[...] a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo”.

Legalmente, a exigência de uma formação (ainda não pedagógica) para a docência universitária começa a despontar no contexto brasileiro a partir da Lei 5540/68. Em seu artigo 32, esta lei cita que “serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos” (BRASIL, 1968, s/p).

Nesse momento da história universitária (década de 1960), ainda não há nenhuma referência legal quanto à formação pedagógica do professor de ensino superior, prevalecendo a falta de clareza quanto aos “títulos universitários” e ao “teor científico dos trabalhos dos candidatos” (VASCONCELOS, 1996, p. 16). Apenas em 1974, com a promulgação do I Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979, é que a formação do professor universitário começa a ser mencionada.

- Formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade.
- Formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade.
- Preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. (BRASIL, 1974, p.125).

Em 1977, a Resolução nº 20/77 do Conselho Federal de Educação dá um salto quando fixa normas para o ingresso na carreira docente dos cursos superiores a partir do artigo 4º, parágrafos 1º e 2º., e do artigo 5º., mas não deixa explícita a política de uma formação pedagógica, e prioriza ainda uma formação com características técnicas e instrumentais:

Art. 4º A qualificação básica e indispensável do docente será demonstrada pela posse de diploma de graduação expedido por curso superior em que se ministre matéria ou disciplina idêntica ou afim, pelo menos no mesmo nível de complexidade daquela para a qual é indicado.

§ 1 Exigência do caput deste artigo poderá ser considerada como atendida quando o docente possuir o grau de mestre ou doutor com área de concentração na matéria ou disciplina para que foi indicado.

§ 2 No caso de cursos emergentes e matérias novas, será admitido diploma de cursos com matéria correlata ou o princípio do notório saber, a critério do Conselho.

Art. 5º para a aceitação de docente, além da qualificação básica, serão considerados, entre outros, os seguintes fatores relacionados com a matéria ou disciplina para a qual é feita a indicação:

- a) título de Doutor ou de Mestre obtido em curso credenciado no País, ou no exterior, a critério do Conselho, ou ainda, título de Livre Docente obtido conforme a legislação específica;
- b) aproveitamento em disciplinas preponderantemente em área de concentração de curso de pós-graduação stricto sensu, no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, em carga horária comprovada, de pelo menos trezentas e sessenta (360) horas;
- c) aproveitamento, baseado em frequência e provas, em cursos de especialização ou aperfeiçoamento, na forma definida em Resolução específica deste Conselho;
- d) exercício efetivo de atividade técnico-profissional, ou de atividade docente de nível superior comprovada, durante no mínimo dois (2) anos;
- e) trabalhos publicados de real valor. (BRASIL, 1977).

Assim, desde a criação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979), a formação do docente universitário vem sendo apontada, mesmo que de forma implícita.

A partir do estudo realizado por Masetto (1982), algumas universidades brasileiras, desde a década de 1970, demonstram preocupação com a formação do professor universitário (MASETTO, 1982 apud VASCONCELOS, 1996, p. 2-3):

- Laboratório de Ensino Superior – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde 1971 treinando professores da Região Sul do País, e o Serviço de Orientação Psicopedagógica da Faculdade de Educação, voltado para a introdução ou reciclagem na área pedagógica.
- Projeto de Desenvolvimento do Ensino Superior – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, que, buscando a melhoria do ensino universitário, assessora o planejamento e implementação de novos cursos e oferece um serviço de apoio aos docentes que busquem aprimorar seu desempenho.
- Serviço de Apoio Didático-Pedagógico – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-, ligado ao Centro de Educação, que desde 1980, assessora os professores da Universidade no desempenho de suas funções docentes.
- NUTES/CLATES – Universidade Federal do Rio de Janeiro -, voltados para assessorar os professores da Universidade, especialmente os da área da saúde.
- Unidade de Apoio Pedagógico do Instituto de Letras e Artes – Universidade Federal de Pelotas-, voltada para a docência de 3º. Grau.

Cabe salientar que, durante o ano de 1991, foram realizados diversos seminários nacionais conduzidos pelo Conselho Federal de Educação (NISKIER, 1991), buscando refletir a respeito da educação superior brasileira e do compromisso com a qualidade de ensino. A partir da análise dos textos relacionados ao tema “Ensino Superior e Mercado de Trabalho”, em nenhum momento é apontada a qualificação (titulação), e muito menos políticas relacionadas à formação pedagógica do professor de ensino superior:

[...] O ensino superior tem que se preocupar basicamente com a pesquisa, além da formação de recursos humanos, ele deve estar voltado para a modernidade. [...]. Está muito difícil obter docentes devidamente habilitados para lecionar. Os cursos de graduação têm que ser modernizados. [...]. Nossos cursos de pós-graduação ainda são excessivamente acadêmicos. Busca-se hoje um novo modelo (NISKIER, 1991, p. 177-180).

Apenas a referência a “nossos cursos de pós-graduação ainda [serem] excessivamente acadêmicos” (NISKIER, 1991, p.180) parece apresentar preocupação com a formação do professor universitário.

De acordo com Morosini (2000, p. 12), a década de 1990 foi marcada por um conjunto de normatizações que tratam da formação do professor universitário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996, s/p) apresentou claramente a competência técnica (entendida como domínio de área de conhecimento, não tratando diretamente da formação pedagógica), presente em seu artigo 52, incisos II: “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e III: “um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

Em outros atos normativos federais brasileiros, a partir de 1996, a formação do professor de ensino superior começa a aparecer de forma indireta, como, por exemplo, no Decreto 2026/96, que trata da definição da avaliação dos cursos e instituições do ensino superior, “[...] Para a avaliação dos cursos de graduação, a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino superior, [...] considerará [...] a qualificação do corpo docente” (BRASIL, 1996, artigo 6º).

Outras legislações promulgadas, bem como instrumentos avaliativos do sistema de educação superior brasileira, vêm reforçando a formação do corpo docente, mas ainda sem deixar clara uma política consistente na área da formação pedagógica (Lei n. 10.861, que Institui o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004); Instrumento de Avaliação Institucional Externa – 2010 (BRASIL, 2010); Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – 2012 e 2015 (BRASIL, 2012;

BRASIL, 2015); VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) - 2011-2020 (BRASIL, 2010).

A expansão quantitativa da educação superior, tanto pública como privada, e a preocupação com a qualidade dos resultados dessa etapa de ensino, sobretudo daqueles com o ensino da graduação,

(...) requer das instituições, políticas, posicionamento e atuação que garantam ou continuem garantindo seu essencial sentido que é o compromisso com seus valores, sua eficiência social e seu pressuposto: a aprendizagem de seus alunos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.38),

Além das demandas citadas, outras são apresentadas como temas até então ausentes no contexto da docência (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.38-39), como:

[...] qualidade da educação, a educação a distância e as novas tecnologias; a gestão e o controle do ensino superior; o financiamento do ensino e da pesquisa; o mercado de trabalho e a sociedade; a autonomia e as responsabilidades das instituições; os direitos e liberdades dos professores do ensino superior; as condições de trabalho, entre outras. O domínio dessas questões tem se configurado como requisito necessário ao exercício da docência e do ensino superior, uma vez que se espera o envolvimento desses professores na administração e gestão de seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa, de financiamento, não apenas em seu âmbito, mas também no âmbito de sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação.

Uma das atuações institucionais para atender o quadro acima é a

[...] preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes [...], pois o grau de qualificação é o fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.38-39).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37-38),

[...] constata-se nos meios educativos dos países mais avançados, um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da Didática.

Buscando atender a demanda nacional e também internacional da necessidade da formação do professor da educação superior, especificamente quanto à dimensão pedagógica, pesquisadores têm apontado o comprometimento político que as instituições necessitam despender no sentido de respaldar esse trabalho (CUNHA 1998, 2006, 2007, 2010;;

MASETTO 1998, 2003; 2015; CASTANHO, 2000; VEIGA e CASTANHO, 2000; ZABALZA, 2004; TARDIF, 2008; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, 2008; FRANCO, 2008, 2011; ANASTASIOU, 2009; CUNHA e SOARES (2010); ALMEIDA, 2011;).

Nesse contexto, de acordo com Morosini (2000, p. 13), o professor de ensino superior, a partir da última década do século XX), sofre marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualidade de desempenho, onde o fator pedagógico passa a ocupar lugar de destaque, embora não de forma explícita. nas legislações brasileiras.

Nesse contexto, articulado com as necessidades de formação de alunos e professores, é preciso:

[...] neste momento que as instituições universitárias se comprometam a gerar as condições organizativas, financeiras e culturais que estimulem iniciativas de melhoria do ensino universitário. E é necessário igualmente que cada vez sejam mais os professores que assumem o compromisso de se sentirem verdadeiros didatas e de melhorarem na medida das suas possibilidades, a qualidade da docência que praticam. (ZABALZA, 2006, p.05).

Este trabalho de doutoramento coloca como problema de pesquisa investigar se a formação pedagógica para a docência universitária se faz presente no contexto dos programas de mestrado e doutorado, e qual o seu lugar nas políticas nacionais de pós-graduação, considerando os planos nacionais da pós-graduação brasileira (vigências 1975-1979; 1982-1985; 1986-1989; 2005-2010; e 2011-2020).

Segundo Fernández (1999 apud ALMEIDA e PIMENTA, 2011, P. 29-30), são necessários alguns indicadores para a organização de uma política de formação docente:

- Compromisso das instituições universitárias para criar as condições que tornem possível esse processo.
- Determinação em caminhar rumo a uma cultura de colaboração.
- Concepção de formação ligada à prática docente e que compreenda a inovação e a formação como elementos complementares da organização da política formativa.
- Apostar em ações que tenham relação com a qualidade da docência, potencializando e gerando interesses pela melhoria do ensino.
- Gerar elementos condicionantes capazes de integrar em uma mesma política as atuações sobre avaliação, desenvolvimento profissional e inovação.

Assim, a formação pedagógica para a docência universitária, considerada como um dos compromissos das instituições de educação superior firmados diante das exigências do mundo contemporâneo, deve ser um “elemento articulador de novas práticas pedagógicas que

instiguem os alunos a se tornarem talentosos, éticos” e agentes transformadores da sociedade também a partir de seu trabalho como ação criadora (VIEIRA, 2001, p. 122).

Esses indicadores servem como justificativa para mais uma questão desta pesquisa, no sentido de analisar criticamente a formação para os docentes universitários (considerando a dimensão pedagógica) como aprimoramento da capacidade de ensinar, buscando melhorar a qualidade da educação universitária atual (ALMEIDA e PIMENTA, 2011, p.30).

Este trabalho tem, além disso, como objetivos:

- Fazer um levantamento, a partir dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, avaliados com notas 7,0, 6,0 e 5,0, quanto à presença da formação do professor de ensino superior; e
- Analisar se a formação do professor universitário proposta pelos cursos de pós-graduação reflete uma formação pedagógica a partir da concepção e objetivos do programa, perfil do egresso, linhas de pesquisa e disciplinas oferecidas, da integração com a graduação e estágio de docência.

Para responder aos objetivos propostos, esta tese utilizou pesquisas de tipo Teórico, Documental (SEVERINO, 1993) e de Levantamento (GIL, 2009).

De acordo com Gil (2009, p. 50),

[...] o levantamento é a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Entre as principais vantagens do levantamento, Gil (2009, p. 51) aponta o conhecimento direto da realidade, a economia e rapidez, e a quantificação. Esse tipo de pesquisa orientou o trabalho do primeiro objetivo da pesquisa: o levantamento e identificação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com nota 7.0. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL, 2013, s/p), “os programas avaliados com Conceitos 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional”, sendo este o motivo da escolha dos mesmos para a composição da presente tese.

Os dados referentes ao número de programas de pós-graduação *stricto sensu* foram coletados no endereço virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Atualmente existem no Brasil 145 programas (e 290 cursos) com nota 7.0 (BRASIL, 2015).



O Quadro 1 apresenta os 290 cursos e 145 programas de pós-graduação *stricto sensu* recomendados e reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, nota 7, considerando o último triênio de avaliação 2010-2012:

**Quadro 1: Nome do curso, área, sigla/nome da instituição e nível dos Cursos de pós-graduação *stricto sensu* nota 7.0**

Nome do Curso	Área	Sigla IES	Nome IES	Nível Avaliado
1.Administração	1.Administração, Ciências Contábeis e Turismo	USP	Universidade de São Paulo	DO
2.Administração		USP	Universidade de São Paulo	ME
3.Administração de Empresas	2.Administração, Ciências Contábeis e Turismo	FGV/SP	Fundação Getúlio Vargas/SP	DO
4.Administração de Empresas		FGV/SP	Fundação Getúlio Vargas/SP	ME
5.Antropologia	3.Antropologia / Arqueologia	UNB	Universidade de Brasília	DO
6.Antropologia		UNB	Universidade de Brasília	ME
7.Antropologia Social	4.Antropologia / Arqueologia	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
8.Antropologia Social		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
9.Antropologia Social	5.Antropologia / Arqueologia	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DO
10.Antropologia Social		UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ME
11.Música	6.Artes / Música	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DO
12.Música		UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ME
13.Física	7.Astronomia / Física	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO
14.Física		UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	ME
15.Física	8.Astronomia / Física	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
16.Física		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
17.Física	9.Astronomia / Física	CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas	DO
18.Física		CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas	ME
19.Física	10.Astronomia / Física	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DO
20.Física		UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ME
21.Física	11.Astronomia / Física	USP	Universidade de São Paulo	DO
22.Física		USP	Universidade de São Paulo	ME

23.Astronomia	12.Astronomia Física	/	USP	Universidade de São Paulo	DO
24.Astronomia			USP	Universidade de São Paulo	ME
25.Física	13.Astronomia Física	/	USP/SC	Universidade de São Paulo/São Carlos	DO
26.Física			USP/SC	Universidade de São Paulo/São Carlos	ME
27.Física	14.Astronomia Física	/	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
28.Física			UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
29.Física	15.Astronomia Física	/	IFT/UNESP	Instituto de Física Teórica/Unesp	DO
30.Física			IFT/UNESP	Instituto de Física Teórica/Unesp	ME
31.Ecologia	16.Biodiversidade		UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
32.Ecologia			UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
33.Ciências da Computação	17.Ciência da Computação	Da	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO
34.Ciências da Computação			UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	ME
35.Engenharia de Sistemas e Computação	18.Ciência da Computação	Da	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
36.Engenharia de Sistemas e Computação			UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
37.Informática	19.Ciência da Computação	Da	PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	DO
38.Informática			PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	ME
39.Ciências da Computação	20.Ciência da Computação	Da	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	DO
40.Computação			UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ME
41.Ciência da Computação	21.Ciência da Computação	Da	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
42.Ciência da Computação			UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
43.Ciências dos Alimentos	22.Ciência dos Alimentos	De	USP	Universidade de São Paulo	DO
44.Ciências dos Alimentos			USP	Universidade de São Paulo	ME
45.Ciência de Alimentos	23.Ciência de Alimentos	De	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
46.Ciência de Alimentos			UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
47.Engenharia de Alimentos	24.Ciência de Alimentos	De	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO

48.Engenharia de Alimentos		UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
49.Ciência Política	25.Ciência Política E Relações Internacionais	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO
50.Ciência Política		UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	ME
51.Ciência Política	26.Ciência Política E Relações Internacionais	USP	Universidade de São Paulo	DO
52.Ciência Política		USP	Universidade de São Paulo	ME
53.Agronomia (Fitopatologia)	27.Ciências Agrárias I	UFV	Universidade Federal de Viçosa	DO
54.Agronomia (Fitopatologia)		UFV	Universidade Federal de Viçosa	ME
55.Ciências Agrárias (Fisiologia Vegetal)	28.Ciências Agrárias I	UFV	Universidade Federal de Viçosa	DO
56.Ciências Agrárias (Fisiologia Vegetal)		UFV	Universidade Federal de Viçosa	ME
57.Entomologia	29.Ciências Agrárias I	UFV	Universidade Federal de Viçosa	DO
58.Entomologia		UFV	Universidade Federal de Viçosa	ME
59.Ciência do Solo	30.Ciências Agrárias I	UFLA	Universidade Federal de Lavras	DO
60.Ciência do Solo		UFLA	Universidade Federal de Lavras	ME
61.Entomologia	31.Ciências Agrárias I	USP/ESALQ	Univ. de São Paulo/Escola Sup. de Agricultura Luiz de Queiroz	DO
62.Entomologia		USP/ESALQ	Univ. de São Paulo/Escola Sup. de Agricultura Luiz de Queiroz	ME
63.Agronomia (Fitopatologia)	32.Ciências Agrárias I	USP/ESALQ	Univ. de São Paulo/Escola Sup. de Agricultura Luiz de Queiroz	DO
64.Agronomia (Fitopatologia)		USP/ESALQ	Univ. de São Paulo/Escola Sup. de Agricultura Luiz de Queiroz	ME
65.Agronomia (Genética e Melhoramento de Plantas)	33.Ciências Agrárias I	USP/ESALQ	Univ. de São Paulo/Escola Sup. de Agricultura Luiz de Queiroz	DO
66.Agronomia (Genética e Melhoramento de Plantas)		USP/ESALQ	Univ. de São Paulo/Escola Sup. de Agricultura Luiz de Queiroz	ME
67.Agronomia (Solos e Nutrição de Plantas)	34.Ciências Agrárias I	USP/ESALQ	Univ. de São Paulo/Escola Sup. de	DO

			Agricultura Luiz de Queiroz	
68.Agronomia (Solos e Nutrição de Plantas)		USP/ESALQ	Univ. de São Paulo/Escola Sup. de Agricultura Luiz de Queiroz	ME
69.Ciências (Energia Nuclear na Agricultura)	35.Ciências Agrárias I	USP/CENA	Univ. de São Paulo/Centro de Energ. Nucl. Agricultura	DO
70.Ciências (Energia Nuclear na Agricultura)		USP/CENA	Univ. de São Paulo/Centro de Energ. Nucl. Agricultura	ME
71.Ecologia Aplicada	36.Ciências Ambientais	USP/ESALQ	Univ. de São Paulo/Escola Sup. de Agricultura Luiz de Queiroz	DO
72.Ecologia Aplicada		USP/ESALQ	Univ. de São Paulo/Escola Sup. de Agricultura Luiz de Queiroz	ME
73.Genética e Biologia Molecular	37.Ciências Biológicas I	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DO
74.Genética e Biologia Molecular		UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ME
75.Genética e Biologia Molecular	38.Ciências Biológicas I	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
76.Genética e Biologia Molecular		UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
77.Bioquímica e Imunologia	39.Ciências Biológicas II	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO
78.Bioquímica e Imunologia		UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	ME
79.Ciências Biológicas (Fisiologia e Farmacologia)	40.Ciências Biológicas II	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO
80.Ciências Biológicas (Fisiologia e Farmacologia)		UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	ME
81.Ciências Biológicas (Biofísica)	41.Ciências Biológicas II	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
82.Ciências Biológicas (Biofísica)		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
83.Química Biológica	42.Ciências Biológicas II	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
84.Química Biológica		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
85.Ciências Biológicas (Fisiologia)	43.Ciências Biológicas II	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
86.Ciências Biológicas (Fisiologia)		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
87.Biologia Celular e Molecular	44.Ciências Biológicas II	FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz	DO

88.Biologia Celular e Molecular		FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz	ME
89.Farmacologia	45.Ciências Biológicas II	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	DO
90.Farmacologia		UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	ME
91.Ciências Biológicas (Bioquímica)	46.Ciências Biológicas II	USP	Universidade de São Paulo	DO
92.Ciências Biológicas (Bioquímica)		USP	Universidade de São Paulo	ME
93.Ciências Biológicas (Farmacologia)	47.Ciências Biológicas II	USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	DO
94.Ciências Biológicas (Farmacologia)		USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	ME
95.Ciências Biológicas (Biologia Molecular)	48.Ciências Biológicas II	UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	DO
96.Ciências Biológicas (Biologia Molecular)		UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	ME
97.Ciências Biológicas (Microbiologia)	49.Ciências Biológicas III	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO
98.Ciências Biológicas (Microbiologia)		UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	ME
99.Biologia Parasitária	50.Ciências Biológicas III	FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz	DO
100.Biologia Parasitária		FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz	ME
101.Ciências (Biologia da Relação Patógeno-Hospedeiro)	51.Ciências Biológicas III	USP	Universidade de São Paulo	DO
102.Ciências (Biologia da Relação Patógeno-Hospedeiro)		USP	Universidade de São Paulo	ME
103.Imunologia	52.Ciências Biológicas III	USP	Universidade de São Paulo	DO
104.Imunologia		USP	Universidade de São Paulo	ME
105.Imunologia Básica e Aplicada	53.Ciências Biológicas III	USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	DO
106.Imunologia Básica e Aplicada		USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	ME
107.Microbiologia e Imunologia	54.Ciências Biológicas III	UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	DO
108.Microbiologia e Imunologia		UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	ME
109.Economia	55.Economia	FGV/RJ	Fundação Getúlio Vargas/RJ	DO
110.Economia		FGV/RJ	Fundação Getúlio Vargas/RJ	ME
111.Economia	56.Economia	USP	Universidade de São Paulo	DO
112.Economia		USP	Universidade de São Paulo	ME
113.Economia de Empresas	57.Economia	FGV/SP	Fundação Getúlio Vargas/SP	DO

114.Economia de Empresas		FGV/SP	Fundação Getúlio Vargas/SP	ME
115.Educação	58.Educação	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO
116.Educação		UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	ME
117.Educação	59.Educação	UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	DO
118.Educação		UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	ME
119.Educação	60.Educação	UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	DO
120.Educação		UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	ME
121.Educação Física e Esporte	61.Educação Física	USP	Universidade de São Paulo	DO
122.Educação Física e Esporte		USP	Universidade de São Paulo	ME
123.Enfermagem na Saúde do Adulto	62.Enfermagem	USP	Universidade de São Paulo	DO
124.Enfermagem na Saúde do Adulto		USP	Universidade de São Paulo	ME
125.Enfermagem Fundamental	63.Enfermagem	USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	DO
126.Enfermagem Fundamental		USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	ME
127.Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos	64.Engenharias I	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO
128.Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos		UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	ME
129.Engenharia Civil	65.Engenharias I	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
130.Engenharia Civil		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
131.Engenharia Civil	66.Engenharias I	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DO
132.Engenharia Civil		UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ME
133.Engenharia Civil (Engenharia de Estruturas)	67.Engenharias I	USP/SC	Universidade de São Paulo/São Carlos	DO
134.Engenharia Civil (Engenharia de Estruturas)		USP/SC	Universidade de São Paulo/São Carlos	ME
135.Engenharia Hidráulica e Saneamento	68.Engenharias I	USP/SC	Universidade de São Paulo/São Carlos	DO
136.Engenharia Hidráulica e Saneamento		USP/SC	Universidade de São Paulo/São Carlos	ME

137.Ciência e Tecnologia de Polímeros	69.Engenharias II	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
138.Ciência e Tecnologia de Polímeros		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
139.Engenharia Química	70.Engenharias II	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
140.Engenharia Química		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
141.Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais	71.Engenharias II	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DO
142.Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais		UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ME
143.Ciência e Engenharia dos Materiais	72.Engenharias II	UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	DO
144.Ciência e Engenharia dos Materiais		UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	ME
145.Engenharia Química	73.Engenharias II	UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	DO
146.Engenharia Química		UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	ME
147.Engenharia Metalúrgica	74.Engenharias II	USP	Universidade de São Paulo	DO
148.Engenharia Metalúrgica		USP	Universidade de São Paulo	ME
149.Engenharia Mecânica	75.Engenharias III	UFU	Universidade Federal de Uberlândia	DO
150.Engenharia Mecânica		UFU	Universidade Federal de Uberlândia	ME
151.Engenharia Mecânica	76.Engenharias III	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
152.Engenharia Mecânica		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
153.Engenharia Mecânica	77.Engenharias III	PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	DO
154.Engenharia Mecânica		PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	ME
155.Engenharia Mecânica	78.Engenharias III	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	DO
156.Engenharia Mecânica		UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	ME
157.Engenharia Mecânica	79.Engenharias III	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
158.Engenharia Mecânica		UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME

159.Engenharia Elétrica	80.Engenharias IV	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO
160.Engenharia Elétrica		UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	ME
161.Engenharia Biomédica	81.Engenharias IV	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
162.Engenharia Biomédica		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
163.Engenharia Elétrica	82.Engenharias IV	USP/SC	Universidade de São Paulo/São Carlos	DO
164.Engenharia Elétrica		USP/SC	Universidade de São Paulo/São Carlos	ME
165.Engenharia Elétrica	83.Engenharias IV	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
166.Engenharia Elétrica		UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
167.Ciências Farmacêuticas	84.Farmácia	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DO
168.Ciências Farmacêuticas		UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ME
169.Farmácia (Análises Clínicas)	85.Farmácia	USP	Universidade de São Paulo	DO
170.Farmácia (Análises Clínicas)		USP	Universidade de São Paulo	ME
171.Ciências Farmacêuticas	86.Farmácia	USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	DO
172.Ciências Farmacêuticas		USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	ME
173.Filosofia	87.Filosofia/Teologia: Subcomissão Filosofia	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO
174.Filosofia		UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	ME
175.Filosofia	88.Filosofia/Teologia: Subcomissão Filosofia	USP	Universidade de São Paulo	DO
176.Filosofia		USP	Universidade de São Paulo	ME
177.Geociências	89.Geociências	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DO
178.Geociências		UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ME
179.Meteorologia	90.Geociências	USP	Universidade de São Paulo	DO
180.Meteorologia		USP	Universidade de São Paulo	ME
181.Geociências (Geoquímica e Geotectônica)	91.Geociências	USP	Universidade de São Paulo	DO
182.Geociências (Geoquímica e Geotectônica)		USP	Universidade de São Paulo	ME
183.Sensoriamento Remoto	92.Geociências	INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais	DO



184.Sensoriamento Remoto		INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais	ME
185.Geografia	93.Geografia	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
186.Geografia		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
187.Geografia (Geografia Humana)	94.Geografia	USP	Universidade de São Paulo	DO
188.Geografia (Geografia Humana)		USP	Universidade de São Paulo	ME
189.Geografia	95.Geografia	UNESP/PP	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudent	DO
190.Geografia		UNESP/PP	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudent	ME
191.História	96.História	UFF	Universidade Federal Fluminense	DO
192.História		UFF	Universidade Federal Fluminense	ME
193.História	97.História	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
194.História		UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
195.Estudos Literários	98.Letras / Linguística	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO
196.Estudos Literários		UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	ME
197.Linguística	99.Letras / Linguística	USP	Universidade de São Paulo	DO
198.Linguística		USP	Universidade de São Paulo	ME
199.Linguística	100.Letras / Linguística	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
200.Linguística		UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
201.Teoria e História Literária	101.Letras / Linguística	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
202.Teoria e História Literária		UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
203.Matemática	102.Matemática / Probabilidade e Estatística	UNB	Universidade de Brasília	DO
204.Matemática		UNB	Universidade de Brasília	ME
205.Matemática	103.Matemática / Probabilidade e Estatística	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
206.Matemática		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
207.Matemática	104.Matemática / Probabilidade e Estatística	IMPA	Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada	DO
208.Matemática		IMPA	Associação Instituto Nacional de Matemática	ME

			Pura e Aplicada		
209.Estatística	105.Matemática Probabilidade Estatística	/	USP	Universidade de São Paulo	DO
210.Estatística		e	USP	Universidade de São Paulo	ME
211.Matemática	106.Matemática Probabilidade Estatística	/	USP/SC	Universidade de São Paulo/São Carlos	DO
212.Matemática		e	USP/SC	Universidade de São Paulo/São Carlos	ME
213.Matemática	107.Matemática Probabilidade Estatística	/	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
214.Matemática		e	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
215.Clínica Médica	108.Medicina I		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
216.Clínica Médica			UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
217.Fisiopatologia Clínica e Experimental	109.Medicina I		UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	DO
218.Fisiopatologia Clínica e Experimental			UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	ME
219.Medicina e Ciências da Saúde	110.Medicina I		PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	DO
220.Medicina e Ciências da Saúde			PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	ME
221.Ciências Médicas	111.Medicina I		USP	Universidade de São Paulo	DO
222.Ciências Médicas			USP	Universidade de São Paulo	ME
223.Fisiopatologia Médica	112.Medicina I		UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
224.Fisiopatologia Médica			UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
225.Medicina (Nefrologia)	113.Medicina I		UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	DO
226.Medicina (Nefrologia)			UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	ME
227.Ciências Médicas: Psiquiatria	114.Medicina II		UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DO
228.Ciências Médicas: Psiquiatria			UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ME
229.Medicina (Neurologia)	115.Medicina II		USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	DO
230.Medicina (Neurologia)			USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	ME
231.Medicina (Saúde Mental)	116.Medicina II		USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	DO
232.Medicina (Saúde Mental)			USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	ME
233.Doenças	117.Medicina II		UNIFESP	Universidade Federal de	DO

Infeciosas			São Paulo	
234.Doenças Infeciosas		UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	ME
235.Psicobiologia	118.Medicina II	UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	DO
236.Psicobiologia		UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	ME
237.Tocoginecologia	119.Medicina III	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
238.Tocoginecologia		UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
239.Oftalmologia e Ciências Visuais	120.Medicina III	UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	DO
240.Oftalmologia e Ciências Visuais		UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	ME
241.Medicina Veterinária	121.Medicina Veterinária	UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	DO
242.Medicina Veterinária		UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	ME
243.Anatomia dos Animais Domésticos e Silvestres	122.Medicina Veterinária	USP	Universidade de São Paulo	DO
244.Anatomia dos Animais Domésticos e Silvestres		USP	Universidade de São Paulo	ME
245.Odontologia	123.Odontologia	UNICAMP/Pi	Universidade Estadual de Campinas/Piracicaba	DO
246.Odontologia		UNICAMP/Pi	Universidade Estadual de Campinas/Piracicaba	ME
247.Demografia	124.Planejamento Urbano e Regional / Demografia	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO
248.Demografia		UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	ME
249.Psicologia	125.Psicologia	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DO
250.Psicologia		UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ME
251.Psicologia (Psicologia Experimental)	126.Psicologia	USP	Universidade de São Paulo	DO
252.Psicologia (Psicologia Experimental)		USP	Universidade de São Paulo	ME
253.Psicobiologia	127.Psicologia	USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	DO
254.Psicobiologia		USP/RP	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	ME
255.Química	128.Química	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO
256.Química		UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	ME
257.Química	129.Química	UFRJ	Universidade Federal do	DO

			Rio de Janeiro	
258.Química		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
259.Química	130.Química	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DO
260.Química		UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ME
261.Química	131.Química	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	DO
262.Química		UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	ME
263.Química	132.Química	UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	DO
264.Química		UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	ME
265.Química	133.Química	USP	Universidade de São Paulo	DO
266.Química		USP	Universidade de São Paulo	ME
267.Química	134.Química	USP/SC	Universidade de São Paulo/São Carlos	DO
268.Química		USP/SC	Universidade de São Paulo/São Carlos	ME
269.Química	135.Química	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO
270.Química		UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	ME
271.Química	136.Química	UNESP/ARA R	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	DO
272.Química		UNESP/ARA R	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	ME
273.Saúde Pública	137.Saúde Coletiva	UFBA	Universidade Federal da Bahia	DO
274.Saúde Comunitária		UFBA	Universidade Federal da Bahia	ME
275.Saúde Coletiva	138.Saúde Coletiva	UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	DO
276.Saúde Coletiva		UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	ME
277.Epidemiologia	139.Saúde Coletiva	UFPEL	Universidade Federal de Pelotas	DO
278.Epidemiologia		UFPEL	Universidade Federal de Pelotas	ME
279.Medicina (Medicina Preventiva)	140.Saúde Coletiva	USP	Universidade de São Paulo	DO
280.Medicina (Medicina Preventiva)		USP	Universidade de São Paulo	ME
281.Serviço Social	141.Serviço Social	PUC/SP	Pontifícia Universidade	DO

			Católica de São Paulo	
282.Serviço Social		PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	ME
283.Sociologia e Antropologia	142.Sociologia	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO
284.Sociologia e Antropologia		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	ME
285.Sociologia	143.Sociologia	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	DO
286.Sociologia		UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ME
287.Sociologia	144.Sociologia	USP	Universidade de São Paulo	DO
288.Sociologia		USP	Universidade de São Paulo	ME
289.Ciência Animal e Pastagens	145.Zootecnia / Recursos Pesqueiros	USP/ESALQ	Univ. de São Paulo/Escola Sup. de Agricultura Luiz De Queiroz	DO
290.Ciência Animal e Pastagens		USP/ESALQ	Univ. de São Paulo/Escola Sup. de Agricultura Luiz de Queiroz	ME

Fonte: Quadro adaptado de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL, 2015).

Os programas pesquisados concentram-se em 49 áreas de conhecimento (BRASIL, 2015): Administração, Ciências Contábeis e Turismo; Antropologia / Arqueologia; Arquitetura e Urbanismo; Artes / Música; Astronomia / Física; Biodiversidade; Biotecnologia; Ciência da Computação; Ciência de Alimentos; Ciência Política e Relações Internacionais; Ciências Agrárias I; Ciências Ambientais; Ciências Biológicas I; Ciências Biológicas II; Ciências Biológicas III; Ciências Sociais Aplicadas I; Direito; Economia; Educação; Educação Física; Enfermagem; Engenharias I; Engenharias II; Engenharias III; Engenharias IV; Ensino; Farmácia; Filosofia/Teologia: Subcomissão Filosofia; Filosofia/Teologia: Subcomissão Teologia; Geociências; Geografia; História; Interdisciplinar; Letras / Linguística; Matemática / Probabilidade e Estatística; Materiais; Medicina I; Medicina II; Medicina III; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Planejamento Urbano E Regional / Demografia; Psicologia; Química; Saúde Coletiva; Serviço Social; Sociologia; Zootecnia / Recursos Pesqueiros.

Realizamos um levantamento em 2013 considerando o triênio de avaliação Triênio 2007 – 2009, com nota final da avaliação em 2010, que trouxe o seguinte número: 92 programas da

área da Educação, com notas 7.0 a 3.0; 555 programas com nota 5.0 (BRASIL, 2013); 204 programas com nota 6.0 (BRASIL, 2013); e 117 com nota 7.0 (BRASIL, 2013).

No que tange aos dados coletados em 2013, apesar de não serem objeto de estudo e análise desta tese, foram extraídos, entre 19 de setembro e 31 de dezembro de 2013, dos endereços eletrônicos de cada um dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorado), diretamente no endereço virtual das instituições de origem dos programas.

Os dados de 2013 referentes às disciplinas ofertadas e relacionadas à formação pedagógica do professor de ensino superior, bem como às ementas, concepção e objetivos do programa, além das linhas de pesquisa, foram coletados no endereço virtual de cada programa de pós-graduação *stricto sensu*, o que caracteriza uma pesquisa do tipo Documental.

Cabe salientar que os dados coletados em 2013, especificamente da Área Educação, considerando as instituições que apresentavam as notas 7.0 a 3.0, não foram analisados e aqui são trazidos como uma amostragem da presença da formação do professor de ensino superior nos programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Trabalhamos com os dados de 142 programas de mestrado e doutorado, no total de 84 universidades, sendo 52 públicas, 28 privadas e 04 comunitárias. Destas, três apresentavam nota 7.0; cinco, nota 6.0; 13, nota 5.0; 42 instituições com nota 4.0, e 29, com nota 3.0.

Após a coleta, organização e leitura dos dados, apresentamos o seguinte extrato (Quadro 2), quanto aos indicadores da formação do professor de ensino superior nos programa de pós-graduação *stricto sensu* da Área de Educação, triênio 2007-2009.

**Quadro 2: Extrato dos dados coletados em 2013**

Concepção do Programa		Objetivos do Programa		Linhas de Pesquisa		Disciplinas
Aparece a formação do professor em geral	Aparece a formação do professor de ensino superior	Tem como um dos objetivos a formação do professor em geral	Tem como um dos objetivos a formação do professor de ensino superior	Uma das linhas contempla a formação do professor em geral	Uma das linhas contempla a formação do professor de ensino superior	Oferta de disciplinas com a nomenclatura Didática e Educação Superior
53	18	68	23	79	16	37
Estes números referem-se às instituições						

Fonte: Arquivo pessoal.

Dos 142 programas pesquisados em 2013, referentes a 84 instituições, 37 apresentam a disciplina Didática ou similar. No ano de 2016 optamos por refazer o levantamento com os dados atualizados do triênio 2010-2012.

A segunda etapa do Levantamento, considerado também uma pesquisa Documental, dedicou-se à coleta de informações contidas nos Cadernos de Indicadores (BRASIL, 2015).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL, 2015), os Cadernos de Indicadores são concebidos a partir das:

[...] informações preenchidas anualmente pelos programas e enviadas a Capes por meio de Coleta de Dados, sendo tratadas e permitindo a emissão dos Cadernos de Indicadores, que são os relatórios utilizados no processo de avaliação.

Atualmente, os Cadernos são compostos por 11 documentos em PDF, trazendo dados qualitativos sobre:

PT - Produção Técnica

TE - Teses e Dissertações

PB - Produção Bibliográfica

DI - Disciplinas

PA - Produção Artística

CD - Corpo Docente, Vínculo Formação

PO - Proposta do Programa

LP - Linhas de Pesquisa

PP - Projetos de Pesquisa

DP - Docente Produção

DA - Docente Atuação

Dentre os 11 Cadernos de Indicadores, foram consultados e coletados, no endereço virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, os seguintes documentos e, neles, os dados:

- **Documento 1:** Caderno de Indicadores PO - Proposta do Programa: a partir deste documento foram levantados a concepção e os objetivos do programa, a integração com a graduação e o estágio de docência.

Cabe referir que alguns Cadernos de Indicadores: Proposta do Programa (Documento 1), não apresentavam claramente as informações a respeito da concepção e objetivos dos programas. Assim, os dados faltantes e acrescentados a estes, o perfil do egresso, foram buscados nas informações relacionadas aos programas Plataforma Sucupira (Proposta do Programa e Disciplinas).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL, 2015, s/p), a Plataforma Sucupira,

É uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), devendo disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Também, propiciará a parte gerencial-operacional de todos os processos e permitirá maior participação das Pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje.

Como avanços para os processos da CAPES, a Plataforma proporciona:

- Maior transparência dos dados para toda a comunidade acadêmica;
- Redução de tempo, esforços e imprecisões na execução de avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG);
- Maior facilidade no acompanhamento da avaliação;
- Maior confiabilidade, precisão e segurança das informações;
- Controle gerencial mais eficiente.

Como avanços para as Instituições de Ensino (IES):

- Facilidade e simplificação no processo de coleta/envio das informações;
- Imediata visibilidade das informações da instituição;
- Maior agilidade no processo de solicitações e facilidade na comunicação junto a CAPES;
- Melhor acesso e maior disponibilidade de informações sobre todo o SNPG para elaborar metas, ações e políticas institucionais, e respectivos planos de desenvolvimento;
- Envio de informações continuamente em tempo real ao longo do ano;
- Possibilidade de integração com sistemas de registro acadêmico-corporativos.

- **Documento 2:** Caderno de Indicadores DI – Disciplinas: a partir desse caderno foram coletadas as disciplinas do curso que apresentavam relação com a formação do professor universitário. A primeira disciplina a ser coletada foi “Didática do Ensino Superior” ou “Didática da Educação Superior” e, em seguida, disciplinas que evidenciassem a relação com ensinar, aprender, fator pedagógico, professor, aluno, docente, universitário ou universidade, prática, estágio, metodologia, educação e educação superior.

- **Documento 3:** Caderno de Indicadores LP - Linhas de Pesquisa: nesse documento coletamos o número de linhas de pesquisa de cada programa e projetos de pesquisa relacionados com a formação do professor de ensino superior.

Todos os dados apresentados nesta tese foram coletados nos meses de julho a setembro de 2015 e complementados em maio e junho de 2016.

Os três documentos mencionados, referentes aos Cadernos de Indicadores, disponibilizados no endereço virtual, foram salvos e organizados em pastas digitais de acordo com a área de conhecimento, com as seguintes denominações:



- Nome do Programa\_Instituição\_Linhas de Pesquisa
- Nome do Programa\_Instituição\_Proposta do Programa
- Nome do Programa\_Instituição (este arquivo refere-se às disciplinas).

Após esta fase, foi realizada uma análise documental (BARDIN, 2008) e as informações foram organizadas no Quadro 3. Em uma primeira etapa, de julho a setembro de 2015, foi realizada a análise documental dos primeiros 60 programas; em uma segunda etapa, em maio de 2016, dos 85 restantes. Cabe salientar que este quadro, com os dados brutos, não será apresentado como anexo desta tese, por ser um documento de mais de 600 páginas; a maioria das descrições de cada uma das categorias elencadas estão presentes neste trabalho, especialmente no capítulo 6.

**Quadro 3: Proposta do programa, objetivos, perfil do egresso, linhas de pesquisa, disciplina e ementa, integração com a graduação e estágio de docência.**

1, Nome do Programa	Grande área	Sigla da Instituição	Nome da Instituição	Curso Doutorado		Nota
2, Nome do Programa	Grande área	Sigla da Instituição	Nome da Instituição	Curso Mestrado		Nota
Endereços eletrônicos CAPES e Plataforma Sucupira						
<b>Concepção</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Perfil do Egresso</b>	<b>Linhas de Pesquisa</b>	<b>Disciplinas e Ementas</b>	<b>Integração com a Graduação</b>	<b>Estágio de Docência</b>
Abaixo de cada item, foi colocado um extrato das informações coletadas dos Documentos 1, 2 e 3 (Cadernos de Indicadores: PI, DI, LP)						

Fonte: Arquivo pessoal.

A análise documental representa o apoio para a organização e seleção (Quadros 3 e 4) das informações contidas nos documentos: 1 Caderno de Indicadores PO - Proposta do Programa; 2: Caderno de Indicadores DI – Disciplinas; 3: Caderno de Indicadores LP - Linhas de Pesquisa (CAPES, 2014) e nas informações relacionadas aos programas da Plataforma Sucupira.

De acordo com Bardin (2008, p. 47), a análise documental é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estudo ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos

acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (no caso das tabelas, textos, palavras e letras). O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documento ou de um banco de dados.

Após a organização de todas as informações no Quadro 3, procedemos à leitura sistemática e análise do conteúdo, para fins da organização do Quadro 4, “Indicadores de formação do professor de Ensino Superior nos Programas de Mestrado e Doutorado com nota 7.0”. Abaixo, um extrato (modelo) do Quadro 4:

**Quadro 4: Indicadores de formação do professor de Ensino Superior nos Programas de Mestrado e Doutorado com nota 7.0**

1. Nome do Programa	Grande área	Sigla da Instituição	Nome da Instituição	Curso Doutorado		Nota
2. Nome do Programa	Grande área	Sigla da Instituição	Nome da Instituição	Curso Mestrado		Nota
Endereços eletrônicos CAPES e Plataforma Sucupira						
<b>Concepção</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Perfil do Egresso</b>	<b>Linhas de Pesquisa</b>	<b>Disciplinas e Ementas</b>	<b>Integração com a Graduação</b>	<b>Estágio de Docência</b>
Abaixo de cada item, figura um x, representando a indicação da presença da formação do professor de ensino superior, ou um extrato das descrições do Caderno de Indicadores ou informações relacionadas aos programas da Plataforma Sucupira						

Após o término do Quadro 4, seguiu-se a análise e discussão dos dados.

Os critérios analisados nos documentos permitem perceber se existe a presença da formação do professor de ensino superior nos programas de mestrado e doutorado, e se encontra reflexo na oferta da formação pedagógica dos mesmos (articulados com a missão da pós-graduação brasileira, desde a sua concepção e início de oferta), articuladas com as pesquisas publicadas, como por exemplo no Banco de Teses da CAPES e na Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, dentro outros). (BRASIL, 2010).

Para Cellard (2008), a pesquisa apoiada em documentos mostra-se como uma preciosa fonte, insubstituível em pesquisas em ciências sociais que se proponham a conhecer situações ou fatos de um passado distante ou recente; no caso da presente pesquisa, o estudo e análise das disciplinas pedagógicas, suas ementas e a concepção dos programas de mestrado e doutorado brasileiros.

Ainda para Cellard (2008), a pesquisa documental deve ser realizada com prudência e olhar crítico, devendo ser orientada pelas seguintes dimensões do documento:

a) o contexto (social e global, assim como a conjuntura política, econômica, social e cultural de produção do documento) – os programas de mestrado e doutorado, considerando as disciplinas e ementas da área de formação de professores, bem como a concepção dos programas, linhas de pesquisa, perfil do egresso, integração com a graduação e estágio de docência, articulados com os cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), já publicados, implementados (1975-1979; 1982-1985; 1986-1989; 2005-2010) e em implementação 2011-2020. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação são documentos que vêm norteando as diretrizes e políticas públicas para o mestrado e doutorado brasileiros.

b) a autenticidade e a confiabilidade (a procedência do documento) – incluindo a atualização dos sites dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado);

c) os conceitos-chave e a lógica interna do texto (o sentido das palavras e dos conceitos segundo o contexto específico em que foram empregados) – considerada a articulação com todo o referencial estudado e analisado na Pesquisa Bibliográfica.

d) a natureza do texto (o contexto particular de elaboração, o grau de liberdade do autor e os subentendidos) – os textos e documentos analisados mediante análise de conteúdo dos Cadernos de Indicadores e da Plataforma Sucupira. (MINAYO, 2004).

A pesquisa apresentada está permeada por uma abordagem qualitativa, pois envolve a obtenção de dados descritivos, a partir do contato direto da pesquisadora com a situação estudada (programas de pós-graduação *stricto sensu*, no endereço virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES), enfatizando mais o processo do que o produto, preocupando-se ainda em garantir que os dados sejam fielmente respeitados em sua essência. (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

## 2. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: VISÃO HISTÓRICA E CONTEXTUALIZAÇÃO

[...] parece-me inadiável, nos dias atuais, reconstruir com seriedade e competência o trabalho universitário, vendo nele um empreendimento difícil, mas imprescindível, processo esse que deverá ser entendido e assumido como algo em permanente construção. (FÁVERO, 2006, p. 35).

### 2.1. A origem do ensino superior brasileiro: Colônia

A história do ensino superior brasileiro passa primeiro pela negação e por iniciativas malsucedidas, orientada por modelos internacionais (jesuítas, francês-napoleônico e alemão, que serão explicitados, conforme momento histórico), por expansões, regulamentações, autoritarismos, pela reforma em 1968, pela necessidade de modernização e, atualmente, pela discussão do modelo de universidade para o século XXI e a necessidade de políticas públicas fortemente estabelecidas para a área.

Estudiosos como Campos (1940), Azevedo (1971), Cunha (2007a, 2007b, 2007c), Fonseca (2007), Wanderley (2003), Santos (2004), Leopoldo e Silva (2014), Zabalza (2004), Sguissardi (2009), Fávero (2006), Mancebo e Fávaro (2004), vêm costurando a história do ensino superior brasileiro com a conjuntura política, econômica, social e cultural, perpassando os períodos da Colônia, Império e República.

Considerando os autores supracitados, bem como as legislações afins, delinear-se-á neste trabalho a história do ensino superior brasileiro, apontando em todos os momentos a presença do professor universitário, um dos objetos de pesquisa desta tese.

Os primórdios do ensino superior brasileiro datam do período Colônia (1500 a 1822), época em que Portugal proibiu o estabelecimento dessa etapa de ensino no país, devido às bolsas concedidas aos filhos de colonos para estudarem em Coimbra, além dos vínculos a manter com as colônias.

Cunha (2007a, p. 16) apresenta o argumento a essa proibição:

Um argumento frequentemente repetido é o de que Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de modo que mantivesse a colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes. De um lado a coroa concedia bolsas para brasileiros irem estudar em Coimbra, mas não queria que esses estudos fossem feitos aqui. Em 1800, por exemplo, a coroa instituiu, como prêmio, quatro bolsas de estudos para jovens brasileiros em Coimbra: duas em Matemática, uma em Medicina e outra em Cirurgia.

Além desses argumentos, Cunha (2007a) salienta um outro, que envolve recursos docentes. Entre os países colonizadores, a Espanha, que tinha no século XVI oito

universidades, apresentava um contingente maior de professores e poderia, dessa forma, enviar esses recursos para seus países colonizados. Portugal, no entanto, contava com apenas uma universidade, Coimbra. Criada em Lisboa em 1290, e transferida para aquela cidade em 1308, e mais tarde, em 1559, para Évora, não gerava docentes suficientes para enviar às colônias, entre elas, o Brasil.

De acordo com Cunha (2007a), o ensino superior surge no Brasil em 1550, sendo no entanto ofertado apenas nos colégios criados pelos jesuítas.

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. (CUNHA, 2007, p. 27).

Quanto ao ensino das primeiras letras, Fonseca (2007, p. 75) descreve-o como uma das “armas de que os jesuítas lançaram mão para alcançarem seu objetivo mais importante: a difusão e a conservação da fé católica entre os senhores de engenho, colonos, negros, escravos e índios.”

Os colégios jesuítas eram organizados a partir de quatro graus sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de Humanidades, o curso de Artes e o de Teologia (sendo os dois últimos considerados ensino superior) (CUNHA, 2007<sup>a</sup>) assim detalhados:

O curso elementar, de duração não definida (possivelmente um ano), consistia no ensino das “primeiras letras” (ler, escrever, contar) e da doutrina religiosa.

O curso de Humanidades, de dois anos de duração, abrangia o ensino da Gramática, da Retórica, das Humanidades, sendo realizado todo em latim.

No curso de Artes, também chamado de curso de Ciências Naturais ou de Filosofia, ensinavam-se, durante três anos, Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica. [...] Esse curso conferia os graus de bacharel e de licenciado. A diferença entre eles estava no número de pessoas que compunham a banca examinadora: três para bacharéis e cinco para os licenciados, estes os que pretendiam exercer o magistério.

O curso de Teologia, de quatro anos de duração, conferia o grau de doutor. (CUNHA, 2007, p. 29-30).

Todos os colégios jesuítas eram prósperos, principalmente o da Bahia, modelo para os outros (Rio de Janeiro, São Vicente, Olinda, Maranhão, Pará, São Paulo, Santos), bem como inovador no sentido de organizar, no século XVIII, uma faculdade de Matemática.

Além da presença do ensino secundário jesuíta, destacam-se a oferta do curso de Filosofia, a partir de 1638, no colégio do Rio de Janeiro; cursos superiores em 1687, em Olinda; Teologia, em 1688, no colégio do Maranhão; Artes, no Pará, em 1695; e, em 1708, a criação dos cursos de Filosofia e Teologia no colégio de Piratininga, em São Paulo; e os últimos cursos superiores, antes da expulsão dos jesuítas, em Mariana, em 1750.

Assim, praticamente até 1759, o modelo jesuítico é a base do ensino superior brasileiro.

Quanto à formação do professor, no contexto do ensino jesuítico, dizem-nos Pimenta e Anastasiou (2002, p. 146):

A formação e personalidade de cada professor – um sacerdote – eram elementos fundamentais para a eficácia do método jesuítico. Como o objetivo era salvar as almas para Deus, cabia seguir cada aluno e concentrar toda a sua ciência em saber ensinar, adaptando-se ao aluno, pondo em jogo toda a solícitude e amor exigido por sua vocação sacerdotal e docente. A fim de garantir a ordem e o sucesso, toda anarquia discente e docente devia ser evitada: as normas eram rigidamente seguidas.

No que diz respeito à atuação do professor, o ensino consistia na transmissão do conteúdo a ser memorizado, a partir de aula expositiva, com exercícios a serem resolvidos pelos alunos.

Cabe salientar que, segundo Cunha (2000, p. 153),

[...] o ensino superior brasileiro de hoje, não descendeu das iniciativas dos jesuítas durante a colônia. As instituições hoje resultam da multiplicação da diferenciação das instituições criadas no início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o status de Reino Unido a Portugal e Algarve. Ao fim do período colonial, o ensino superior no Brasil sofreu uma tardia refundação.

No entanto, o modelo dos jesuítas é a base dos modos de ensinar e aprender nas universidades ainda hoje, considerando os modelos de exposição e memorização.

Quase dando início ao período do Império, em 1808, no surgimento do estado nacional, o ensino superior da Colônia foi modificado, pois havia a necessidade de se criar algo diferente do existia: a criação de escolas isoladas.

A partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o estado, e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais. (CUNHA a, 2007, p. 63).

Nesse período formou-se o núcleo de ensino superior sobre o qual veio a ser edificado o que existe até hoje, ligado à sua origem por ampliação e diferenciação. (CUNHA a, 2007, p. 71).

Já em meados do século XVIII estavam presentes as políticas educacionais do Marquês de Pombal, que realizou parte dos ideais revolucionários franceses, no campo do ensino público. Em 1759 “os jesuítas foram expulsos do Brasil, com o Alvará de 28 de junho, da

lavra de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, Primeiro Ministro de Portugal (1750 a 1777)” (FONSECA, 2007, p.77), momento também da nomeação dos primeiros professores régios de Pernambuco (SAVIANI, 2011, p. 107).

As aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões “aulas de primeiras letras”, “aulas de latim”, “de grego”, “de filosofia”. Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar uma ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, sem articulação entre si. (SAVIANI, 2011, 108).

As aulas régias não impediram que fossem realizados os estudos nos seminários e colégios de ordens religiosas, sendo que algumas dessas instituições, na época, foram criadas seguindo as reformas pombalinas.

Quanto ao ensino superior, no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro os franciscanos organizaram, com autorização do alvará régio, curso de Filosofia e Teologia, que funcionaram como faculdade estruturada nos moldes da Universidade de Coimbra. A instituição era regida por estatutos próprios que continham em minúcias as regras de funcionamento, especialmente no que se refere aos exames, tanto para a seleção dos professores como para a aprovação dos estudantes. (SAVIANI, 2007, p. 108).

Segundo Cunha (2007, p. 56), “o curso superior dos franciscanos funcionou ao menos até 1805, pelo que se pode deduzir da nomeação de um professor nesse ano.”

Ainda segundo Fonseca (2007), o objetivo do Marquês de Pombal era dar origem a uma instituição que gerasse benefícios ao Estado, ou seja, que servisse à Coroa e não para fins eclesiásticos. Assim, todo o ideário cientificista proposto pela reforma pombalina repercutiu em todas as proposições relativas ao ensino superior, desde o Brasil Império até a Primeira República.

Na transição entre a expulsão dos jesuítas e a instituição das reformas pombalinas, até meados de 1968, o modelo universitário adotado no Brasil foi o francês, chamado de franco-napoleônico.

O modelo franco-napoleônico se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando a formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado. A adoção desse modelo teve por finalidade proceder a uma unificação ideológica. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, P. 148).

Considerando o tipo de professor no modelo francês, sua atuação e o modelo de ensino, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 148)

A preocupação central da universidade na formação dos quadros profissionais, era atender a elite. Dava-se grande importância ao domínio da língua francesa, visando a formação das futuras esposas dos diplomatas. Com respeito à sala de aula, esse modelo não altera as características próprias do modelo jesuítico. A forma pela qual se efetiva a relação entre professor, aluno e conhecimento se mantém. O professor é transmissor do conhecimento e, no estudo das obras clássicas, a aceitação passiva das atividades propostas, a importância da memorização do conteúdo pelo aluno como sua obrigação primordial, a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório são características do ensino na universidade.

Assim, entre o final do período Colonial e o início do Império, o ensino superior foi organizado em estabelecimentos isolados e, segundo Cunha (2007a, p. 65), “desde aquela época, entretanto, sucessivas tentativas procuravam reuni-los em universidade.”

## 2.2. A presença do ensino superior brasileiro no Império

Em 1815, início do Império, o reino português é transferido de Salvador para o Rio de Janeiro.

Nesse período, o rei D. João VI não criou a universidade, mas cátedras isoladas de ensino superior (CUNHA a, 2007), visando a formação de profissionais, de acordo com a necessidade econômica da época:

As primeiras unidades do novo ensino superior apareceram sob a forma de aulas e cadeiras. Estas eram unidades de ensino de extrema simplicidade, constituindo num professor que, com seus próprios meios (livros, instrumentos cirúrgicos), ensinava seus alunos em locais improvisados, fosse um hospital ou sua própria residência. Essas unidades simples podiam ser aglomeradas em cursos, dotados de reduzida burocracia. Foram as escolas, academias e faculdades, surgidas mais tarde, as unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não docentes, meios de ensino e locais próprios. (CUNHA, 2007, p. 91).

Em 1808, o ensino superior tornou-se estatal até a república ser promulgada em 1889. A sua criação e manutenção dependia do Império, considerando a nomeação do catedrático, o currículo e os diretores.

Apresentaremos, de forma sintética, as cadeiras e unidades criadas no período de 1808 até o final do Império.

### Quadro 5: Cadeiras e Unidades de ensino superior do Império

Ano	Local	Ensino	Cadeiras	Instituições criadas posteriormente	Duração	Transformações
1808	Rio de	Medicina	Anatomia	Faculdades de	5 anos, com	1832



	Janeiro e Bahia Antigos prédios jesuítas	Odontologia Farmácia Obstetrícia	Cirurgia	Medicina e de Farmácia	2 anos comuns	As academias de Medicina transformaram-se em faculdades Universidade Federal da Bahia Universidade Federal do Rio de Janeiro
1808	Rio de Janeiro Fazenda Lagoa Rodrigo de Freitas	Ensino de Agricultura	Curso Público de Agricultura	Escolas de Agricultura	2 anos	Escolas de Agricultura Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais
1808	Rio de Janeiro	Economia Política	Economia Política	-	-	-
1810	Rio de Janeiro Academia Real Militar	Engenharia	Engenharia Civil Engenharia Geográfica	Escola Central Escola Militar de Aplicação	4 anos	1874 Escola Politécnica
1916	-	Belas Artes	Belas Artes	Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil	-	Academia de Belas-Artes
1817	Bahia	Química	Química	-	-	-
1817	Ouro Preto	Desenho	Desenho	-	-	-
1817	Ouro Preto	História	História	-	-	-
1818	Bahia	Música	Música	Conservatório de Música - Rio de Janeiro	-	-
1923	Rio de Janeiro	Direito	Curso Jurídico		5 anos	-
1827	São Paulo Olinda	Direito	Ciências Jurídicas	São Paulo Recife	5 anos	Faculdades de Direito Universidade de São Paulo e a Federal de Pernambuco
1874	Rio de Janeiro Escola Central - Escola	Engenharia Civil	Engenharia Civil	-	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro

	Politécnica					
1875	Ouro Preto Escola de Minas	Estudos Mineralógicos	Estudos Mineralógicos Engenharia Civil	-	3 anos inicialmente A partir de 1885, em seis anos	Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto
1889	Pernambuco	Matemática Superior	Matemática Superior	-	-	-

Fonte: Adaptado a partir do texto de Cunha (2007a).

Cabe salientar que, durante todo o Império 1822-1889, o ensino superior ganhou mais densidade, pois as cátedras juntaram-se em cursos. No entanto, toda a prosperidade cafeeira não foi suficiente para modificar o ensino superior, a não ser pelos engenhos de ferro. (CUNHA, 2007a).

De acordo com Cunha (2007a), para a admissão dos estudantes, em 1808, eram necessários cursos preparatórios. Em 1837 os concluintes do curso secundário do Colégio Pedro II passaram a ter privilégios na matrícula. Com o tempo, foram utilizadas provas, tempo e lugares mais adequados para o processo de admissão.

Quanto à atividade do professor no ensino superior, nos cursos e cátedras do período do Império, constava nos estatutos das faculdades. Era fortemente baseada na burocracia escolar, além de ser determinada via cátedra e posteriormente através de concurso para o professor que vinha substituir o catedrático jubilado.

No momento em que os professores eram conduzidos como catedráticos, tinham muito poder nas decisões do produto da escola (aluno); o grau de exigência, por exemplo, quanto à aprendizagem era de sua responsabilidade; no entanto, tinha suas atividades e comportamentos controlados pelo diretor. Apesar disso, o Decreto 1.568, de 24 de fevereiro de 1855 (BRASIL, 1855) não menciona os quesitos de formação do professor para atuação.

Quanto aos estudantes, deveriam seguir o estatuto; o Decreto 1.568, de 24 de fevereiro de 1855 tratava das formas de punição em caso de comportamento inaceitável.

Cabe lembrar que as escolas superiores criadas desde 1808 estavam baseadas no modelo francês de ensino superior. As últimas décadas do século XIX, início do período Republicano, assistiram à criação da universidade, cuja forma não encontrava consenso. Os liberais viam-na como importante tarefa para o campo educativo; os positivistas opunham-se à sua criação, pois deveriam ser instituições comprometidas apenas com o aspecto metafísico. (CUNHA, 2000, p. 156).

Duas concepções de modernização, dois processos dirigidos para um mesmo objetivo, que seria o de colocar a instituição universitária à altura da sua época, inseri-la na efetividade do tempo histórico. (LEOPOLDO E SILVA, 2014, p. 11).

### **2.3. A presença do ensino superior na República**

Quando é proclamada a República, em 1889, quase que paralelamente é promulgada a Constituição de 1891, momento este de conflito entre correntes político-ideológicas.

O federalismo dava a orientação ao novo modelo político, no qual estava presente o interesse da burguesia cafeeira. Quanto à educação, uma parcela de poder vinha do governo nacional.

Esse período compreende a consolidação e a crise da hegemonia da classe latifundiária, principalmente da que tinha interesses na cafeicultura e da jovem burguesia industrial, desafiada por um operariado crescente em número e organização, bem como por movimentos insurrecionais de militares apoiados por setores das camadas médias urbanas. Como reação à crise da hegemonia, verificou-se, na segunda metade dos anos de 1920, tanto o desenvolvimento de mecanismos coercitivos no campo educacional, como os da reforma Rocha Vaz, de 1925, no governo Arthur Bernardes, numa espécie de “ensaio Geral” da política educacional do Estado Novo, quanto ao esboço de uma política educacional preventiva, com um ou outro traço liberal, como a implícita no “inquérito” de Fernando de Azevedo, de 1926. (CUNHA, 2007a, p. 133).

Houve um aumento da procura da educação secundária, e conseqüentemente superior, devido aos latifundiários que queriam seus filhos bacharéis e doutores, para desempenharem funções nas atividades políticas, terem boa formação, aumento de prestígio familiar, além de uma estratégia preventiva para a destituição social e econômica, e ainda como suprimento de força de trabalho dotada de alta escolaridade. Tanto para os trabalhadores, como para os colonos, a universidade era um meio dos filhos melhorarem sua condição de vida.

Nas primeiras décadas da República facilitou-se o acesso, a admissão e a multiplicação de faculdades registrou um aumento, devido a dois fatores: para instrução por interesses econômico e ideológico e pelos privilégios dispendidos pelos diplomas (CUNHA, 2000):

[...] a função desempenhada pelo sistema educacional escolar nas sociedades capitalistas, de fonte fornecedora de diplomas garantidores da posse de conhecimentos “apropriados” aos cargos conferidores de maior remuneração, prestígio e poder, chegou a ser ameaçada por aquele processo de expansão/facilitação: os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, conseqüentemente, a deixar de ser instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo. A introdução dos exames vestibulares às escolas superiores foi uma tentativa de se reestabelecer o desempenho daquela função. Além do mais, o imediatismo na busca dos diplomas

escolares, principalmente do grau superior, acelerada pelo bacharelismo, comprometia a função do ensino, nesse grau, de formar os intelectuais orgânicos das classes dominantes, mais necessitados deles do que nunca, agora que a hegemonia de uma das frações sobre outras, e de todas elas sobre as demais classes, achava-se em crise. (CUNHA, 2007a, p.134).

Ainda a respeito do bacharelismo, diz-nos Leopoldo e Silva (2007, p. 100):

Desde o império até o início dos anos 1930 prevaleceu o que se pode chamar de bacharelismo: o diploma superior como marca das elites e como instrumento formador de reprodução de poder. A única função do saber era a de aparecer como símbolo do poder. Nesse sentido, o conhecimento não era efetivamente valorizado em si mesmo, sendo sua aquisição apenas um requisito para a confirmação de uma espécie de direito natural ao poder nos indivíduos da classe dominante.

Seria este o marco ou a raiz da concepção de que basta ter conhecimento para saber ensinar, e ensinar bem?

Importante mencionar o Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890 (BRASIL, 1890), que cria a equiparação (ensino secundário e superior, ao Ginásio Nacional), no sentido de que, quando tivessem o mesmo currículo, os alunos gozariam dos mesmos privilégios.

Art. 25. O ensino secundario integral será dado pelo Estado no Gymnasio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrucção Secundaria), cuja divisão em externato e internato se manterá por enquanto.

Paragrapho unico. Estes dous estabelecimentos serão completamente independentes um do outro pelo que respeita á administração: rege-se-hão, porém, pela mesma lei, terão os mesmos programmas de ensino e estarão sujeitos á alta inspecção do conselho director de instrucção e do inspector geral de Instrucção primaria e secundaria.

Art. 38. A aprovação no exame de madureza do Gymnasio Nacional dará direito á matricula em qualquer dos cursos superiores de caracter federal na Republica; ao candidato, que nelle obtiver pelo menos dous terços de notas - plenamente -, será conferido o titulo de Bacharel em sciencias e letras.

Paragrapho unico. Quando qualquer dos Estados da Republica houver organizado estabelecimentos de ensino secundario integral segundo o plano do Gymnasio Nacional, darão os seus exames de madureza os mesmos direitos a esta matricula nos cursos superiores. (BRASIL, 1890, s/p).

Quanto ao professor, o Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890 (BRASIL, 1890) menciona a necessidade da formação, pela Escola Normal, para atuação no Ensino Primário; quanto aos professores catedráticos do Ensino Secundário, seriam os melhores do 1º. Grau.

Em relação à atuação do professor, o Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890 (BRASIL, 1890) traz como prerrogativa:

Art. 21. Tanto os professores cathedaticos como os adjuntos teem por dever: executar fielmente o regulamento escolar e os programmas de ensino; dirigir pessoalmente e com o maximo zelo os alumnos que estiverem a seu cargo,

concorrer ás conferencias do Pedagogium sempre que para isso forem avisados pela Inspectoria Geral e observar tudo quanto nesta lei lhes diz respeito.

Cabe mencionar que ainda o Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890 (BRASIL, 1890) faz menção ao “Pedagogium”, um estabelecimento de ensino preocupado com a formação do professor quanto à sua instrução profissional, bem como aos ensinamentos em métodos e materiais de ensino.

#### TITULO IV

##### Do Pedagogium

Art. 24. O Governo manterá na Capital Federal um estabelecimento de ensino sob o nome de Pedagogium, destinado a offerecer ao publico e aos professores em particular os meios de instrucção profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores methodos e do material de ensino mais aperfeiçoado.

§ 1º O Pedagogium conseguirá seus fins mediante:

A boa organização e exposição permanente de um museo pedagogico;

Conferencias e cursos scientificos adequados ao fim da instituição;

Gabinetes e laboratorios de ciencias phisicas e historia natural;

Exposições escolares annuaes;

Direcção de uma escola primaria modelo;

Instituição de uma classe - typo de desenho e de uma officina de trabalhos manuaes;

Organização de collecções - modelos para o ensino concreto nas escolas publicas;

Publicação de uma Revista pedagogica.

§ 2º O Pedagogium estabelecerá relações estreitas com as autoridades e instituições congengeres dos demais Estados da Republica e dos paizes estrangeiros, afim de fazer-se a constante permuta de documentos e a aquisição de especimens de todas as invenções e melhoramentos dignos de attenção.

Tratará outrosim de obter por compra quanto for indispensavel para estar em dia com os progressos do ensino e ter a sua bibliotheca provida das obras mais importantes e mais modernas desta especialidade.

§ 3º Este estabelecimento será franqueado aos membros do professorado publico e particular, e mediante autorização do seu director os gabinetes e laboratorios poderão ser utilizados pelos professores e normalistas que ahi desejem entregar-se a trabalhos praticos em horas differentes das que são consagradas ás conferencias e aos cursos scientificos.

§ 4º Em regulamento especial serão determinados:

O pessoal do Pedagogium, seus deveres e direitos, e bem assim todos os pormenores de sua organização.

Em 1901 foram criados ginásios particulares, bem como faculdades particulares. Quando similares às federais, eram garantidos privilégios do exercício das profissões regulamentadas em lei.

Apenas em 1909 a primeira universidade do Brasil foi criada com esse nome, na cidade de Manaus, Amazonas, durante o período da exploração da borracha. Foram criados cursos de

Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e a formação de Oficiais da Guarda Nacional. Esta universidade teve fim em 1926, pelo esgotamento da prosperidade econômica da região. Restou a faculdade de Direito, incorporada em 1962 pela Universidade Federal do Amazonas (CUNHA, 2000).

No período de 1891 a 1910 foram criadas 27 escolas superiores, sendo 9 de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, 8 de Direito, 4 de Engenharia, 3 de Economia e 3 de Agronomia, com detalhamento no quadro a seguir:

**Quadro 6: Criação dos Cursos e Faculdades durante a República**

Ano	Local	Curso	Faculdade	
1891	Rio de Janeiro	Direito	Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro	
	Rio de Janeiro		Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro	
	Bahia		Faculdade Livre de Direito da Bahia	
	Goiás		Faculdade de Direito de Goiás	
1893	Ouro Preto		Faculdade Livre de Direito do Estado de Minas Gerais (Ouro Preto)	
1903	Pará		Faculdade Livre de direito do Pará	
	Porto Alegre		Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre	
1907	Fortaleza		Faculdade Livre de Direito de Fortaleza	
1889	Porto Alegre		Medicina, Obstetrícia, Farmácia e Odontologia	Faculdade de Medicina e Farmácia de Porto Alegre
1898				Faculdade de Odontologia de Porto Alegre
1902	Pernambuco	Faculdade de Farmácia de Pernambuco		
1904	Pará	Faculdade de Farmácia do Pará		
	Juiz de Fora	Faculdade de Farmácia e Odontologia de Juiz de Fora		
1905	Rio de Janeiro	Escola Livre de Odontologia		
	São Paulo	Escola de Farmácia, Odontologia e Obstetrícia de São Paulo		
	Juiz de Fora	Escola de Farmácia e Odontologia do Instituto Granbery (Juiz de Fora)		
1908	Minas Gerais	Faculdade de Odontologia de Minas Gerais		
1896	Porto Alegre	Engenharia		Escola de Engenharia de Porto Alegre
	Bahia		Escola Politécnica da Bahia	
1900	São Paulo		Escola Politécnica de São Paulo	
1905	Pernambuco		Escola Livre de Engenharia de Pernambuco	
1905	Rio de Janeiro		Ciências Econômicas	Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio de Janeiro
	Bahia	Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia		
1910	Rio Grande do Sul	Faculdade de Ciências Econômicas do Rio Grande do Sul		
1900	Piracicaba (São Paulo)	Agronomia	Escola Superior de Agricultura de Piracicaba (São Paulo)	
1908	Lavras (Minas Gerais)		Escola Superior de Agricultura de Lavras (Minas Gerais)	

1910	Rio de Janeiro		Escola Nacional de Agronomia (Rio de Janeiro)
------	----------------	--	---

Fonte: Adaptado do texto de Cunha (2007a).

Graças à facilidade de condições de acesso, outra reforma foi realizada em 1911. A principal característica da reforma foi a da contenção e a desoficialização devido à facilitação. A reforma foi estabelecida pelo Decreto 8659, de 05 de abril de 1911, sendo conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa. (CUNHA, 2000). As principais mudanças da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República (BRASIL, 1911, s/p) foram:

Art. 1º A instrução superior e fundamental, diffundidas pelos institutos creados pela união, não gosarão de privilegio de qualquer especie.

Art. 6º Pela completa autonomia didactica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programmas de seus cursos, devendo os do Collegio Pedro II revestir-se de character pratico e libertar-se da condição subalterna de meio preparatorio para as academias.

Paragrapho unico. O presidente do Conselho Superior será nomeado livremente pelo Governo. Os docentes serão indicados por eleição das Congregações e o mandato delles será biennial.

j) promover a reforma e melhoramentos necessarios ao ensino, submettendo-os á aprovação do Governo, desde que exijam aumento de despeza;

Art. 34. O titulo de professor extraordinario honorario será conferido pelas Congregações, si assim o julgarem, a homens de notorio saber e amor ao magisterio que, de um modo indirecto, possam contribuir para o desenvolvimento do ensino; os honorarios poderão professar na faculdade, em cursos livres, independente de qualquer prova.

Art. 35. Os professores ordinarios e extraordinarios effectivos serão vitalicios desde a posse.

Art. 36. Os professores extraordinarios effectivos serão nomeados pelo Governo, que os escolherá dentre os tres nomes propostos em votação uninominal, pela Congregação, mediante concurso de titulos e obras.

Paragrapho unico. A congregação pôde, em casos especiaes, indicar um só nome; é necessario, porém, que o nome proposto reúna unanimidade de votos.

Art. 37. Os professores extraordinarios honorarios serão nomeados pelo Governo, sob proposta da Congregação.

Art. 38. A vaga de professor ordinario será preenchida com a nomeação do professor extraordinario effectivo da cadeira ou da secção respectiva, e, na falta deste, por outro professor ordinario ou por um extraordinario ou por um livre docente, indicado na fôrma do art. 36.

Art. 65. Para concessão da matricula, o candidato passará por exame que habilite a um juizo de conjuncto sobre o seu desenvolvimento intellectual e capacidade para emprehender efficaamente o estudo das materias que constituem o ensino da faculdade.

§ I. O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escripta em vernaculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e sciencias.

Quanto à constituição do corpo docente, seus direitos e deveres, o Decreto 8659, de 05 de abril de 1911 (BRASIL, 1911), descreve cinco tipos de professores, inclusive e especialmente o título de “professor extraordinário honorário”, quando este possuísse notório saber e amor pelo magistério.

Art. 31. A corporação docente de cada instituto de ensino superior será composta:

- a) de professores ordinários;
- b) de professores extraordinarios effectivos;
- c) de professores extrardinarios honorarios;
- d) de mestres;
- e) de livres docentes.

Art. 34. O título de professor extraordinario honorario será conferido pelas Congregações, si assim o julgarem, a homens de notorio saber e amor ao magisterio que, de um modo indirecto, possam contribuir para o desenvolvimento do ensino; os honorarios poderão professar na faculdade, em cursos livres, independente de qualquer prova. (BRASIL, 1911, s/p).

Ainda segundo o Decreto 8659, de 05 de abril de 1911 (BRASIL, 1911), os estabelecimentos governamentais puderam eleger seus diretores, ter mais autonomia didática, administração e financeira. Foram instituídos exames de admissão aos cursos superiores, utilizando-se provas escrita e orais. Deixaram de ter fiscalização e os currículos eram organizados pelos docentes. Essa abolição não foi suficiente para resolver os problemas de expansão do ensino superior.

Em 1911 foi criada a Universidade de São Paulo por um sócio capitalista. Oferecia os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes. No entanto, a Faculdade de Medicina criada por iniciativa do governo do Estado de São Paulo atraia mais os alunos, contribuindo para a dissolução da criada em 1911 (CUNHA, 2000).

Em 1912 foi criada a terceira universidade do país (Universidade do Paraná, na cidade de Curitiba, na época com 78.986 habitantes), com a oferta dos cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. No entanto foi desfeita pelo seguinte motivo:

Art. 25. Não será equiparada ás officiaes academia que funcione em cidade de menos de cem mil habitantes, salvo si esta for capital de Estado de mais de um milhão de habitantes e o instituto fôr fortemente subvencionado pelo governo regional. (BRASIL, 1915, s/p).

Em 18 de março de 1915 foi promulgado o Decreto 11.530 reorganizando o ensino secundário e superior, com o objetivo de corrigir a reforma de 1911. Esta reforma foi chamada de Carlos Maximiliano. (CUNHA, 2000).

As reformas foram profundas. Citamos como exemplo os exames rebatizados de vestibulares (resquícios presentes ainda hoje na universidade brasileira), autonomia didática e



administrativa dos institutos e o ressurgimento do professor catedrático, com cargo vitalício e o livre-docente, com a validade de 06 anos.

Em 1925, dez anos depois, houve nova reforma pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, denominada Rocha Vaz. (CUNHA, 2000).

Quanto à constituição, direitos e deveres do professor do ensino superior, o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925), é bem detalhado quanto à presença do professor em cada curso, como, por exemplo, Medicina, Direito, Odontologia, Engenharia, os cursos da época. Também menciona o professor catedrático, a constituição dos institutos, a forma de ingresso e, de maneira sucinta, o aperfeiçoamento da profissão:

Art. 60. Ao bacharel em ciencias juridicas e sociaes, que for approved em defesa de these, ou em concurso para professor cathedratico, ou livre docente, será conferido o titulo de doutor em direito.

§ 3º. No curso geral e no especializado os professores deverão leccionar, tendo em vista as necessidades profissionaes, sendo obrigarorios os trabalhos praticos.

Art. 148. O corpo docente dos institutos de ensino superior e secundario será constituido por professores cathedaraticos, docente-livre, professores honorarios, professores privativos e professores de desenho e de gymnastica.

Art. 150. Os professores cathedraticos serão escolhidos por concurso, nomeados por decreto e vitalicios desde a data da posse.

Art. 284. Os professores cathedraticos dos intitutos de ensino superior poderão fazer cursos de aperfeiçoamento, remunerados ou não, no recinto dos estabelecimentos officiaes, para as pessoas já diplomadas, de accôrdo com as instruções prescriptas nos regimentos internos.

A primeira instituição que realmente perdurou e assumiu o status de universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, e autorizada legalmente pelo presidente da República; até então, nenhuma instituição havia sido criada com esse status. A universidade resultou das cátedras de Medicina e Engenharia, criadas em 1808 e 1810.

A primeira instituição de ensino superior no Brasil que vingou com o nome de universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – foi criada em 1920, depois de muitas tentativas. (CUNHA, 2007a, p. 189).

Em seguida, em 1927, a universidade em Minas Gerais foi criada por junção de cátedras.

A técnica da organização da universidade por aglutinação foi seguida em Minas Gerais. Em 1927, por iniciativa do presidente do estado, Antônio Carlos de Andrada, e seu secretário do Interior, Francisco Luís da Silva Campos, foi criada a Universidade de Minas Gerais, em 7 de setembro, pela justaposição das faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, já existentes em Belo Horizonte. A universidade recebeu generosos subsídios do governo estadual e de seus professores, os quais abriram mão de parte de seus vencimentos para a constituição de um fundo

de organização de reitoria. Seu primeiro reitor foi Francisco Mendes Pimentel. (CUNHA, 2007, 0. 191).

Em 1928, a Escola de Engenharia de Porto Alegre, fundada em 1896, transformou-se em Escola de Engenharia da Universidade Técnica do Rio Grande do Sul; pela diversidade de cursos e institutos, foi a primeira pesquisa tecnológica/aplicada no Brasil, como nos aponta Cunha (2007a, p. 193):

Foi aí que se fez, pela primeira vez no Brasil, pesquisa tecnológica no âmbito de uma instituição de ensino superior.

A pesquisa aplicada surgiu, no Brasil, em estabelecimentos criados para fazer frente a problemas concretos e imediatos.

Cabe salientar que, com a criação das Universidades, houve a necessidade do estabelecimento de regulamentos.

Assim, pelo Decreto 5616, em 28 de novembro de 1928, que tratava da regulação das universidades, foram promulgadas normas regimentais, nenhuma relacionada ao tipo ou a necessidade da formação do professor que nelas atuariam:

Art. 1º As universidades que se crearem nos Estados, com personalidade jurídica e que satisfizerem os requisitos constantes do art. 2º, terão administração econômica e didáctica com perfeita autonomia e os diplomas que expedirem reconhecidos pela União.

Art. 2º São requisitos essenciais para a concessão da autonomia de que cogita o art. anterior:

a)patrimônio nunca menor de trinta mil contos;

b)nomeação do reitor pelo Presidente do Estado;

c)que, pelo menos, três das escolas de que se compuser a universidade contem quinze annos de effectivo funcionamento.

Art. 3º A' universidade que satisfizer os requisitos da presente lei será conferida a faculdade de se organizar didacticamente do modo que julgar mais conveniente, cabendo a seu respectivo conselho determinar as materias ou cadeiras constitutivas de cada curso, bem como a sua seriação, programas e processos de exames.

Art. 4º As universidades assim reconhecidas ficarão sujeitas á fiscalização do Departamento Nacional do Ensino, que verificará si preenchem os requisitos desta lei e satisfazem aos fins de sua criação.

Art. 5º O Governo regulamentará a fiscalização, determinando:

a)que a faculdade de expedir diploma possa ser suspensa sempre que a fiscalização documentar que o ensino não está sendo ministrado com a efficacia e pureza necessarias;

b)que os vencimentos dos professores sejam constituídos por uma quota fixa e outra calculada em relação á frequencia.

Com a revolução de 1930, no governo de Getúlio Vargas, iniciou-se uma nova era da história do Brasil, terminada em 1945, no momento de sua deposição por golpe militar. (CUNHA, 2000). Tempo suficiente para que, nos primeiros cinco anos, se desenvolvessem

duas políticas educacionais: uma, autoritária, estabelecida pelo governo federal, e outra, liberal, estabelecida pelo governo do Estado de São Paulo e prefeitura do Distrito Federal.

Em 1930, além das universidades criadas em 1920 (Rio de Janeiro), 1927 (Minas Gerais), houve a criação em 1934 da universidade no Rio Grande do Sul. Esta universidade surgiu de uma faculdade, a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, por parte de uma baronesa, que permitiu a contratação de 50 professores alemães. Tinha como referência o modelo alemão *Technische Hochschule* (CUNHA, 2000, p. 164).

Assim, na época de Vargas, o liberalismo está presente no campo educacional.

O liberalismo foi submetido, no Brasil, a toda sorte de arranjos ideológicos: conviveu com as ideias que defendiam a monarquia e a escravidão, associou-se ao positivismo e, na Primeira República, serviu admiravelmente bem para legitimar a ditadura das oligarquias e a repressão aos trabalhadores. No campo educacional, o liberalismo foi evocado, no tempo do Império, para legitimar a igualdade das escolas particulares às escolas estatais e para justificar a frequência livre dos estudantes das escolas superiores e a introdução da livre-docência (liberdade de ensinar e de aprender); em todos os tempos, para fundamentar a necessidade de se estender a instrução elementar a todos os cidadãos. (CUNHA, 2001a, p. 231).

As ideias de Fernando de Azevedo, presentes em seu "Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo", de 1926, dão um toque de vertente elitista à educação brasileira, procurando incentivar, a partir de uma preocupação pedagógica, a formação escolar das classes médias e dirigentes.

Quanto ao ensino superior, Fernando de Azevedo pensava de forma diferente da tradicional da época, enfatizando a formação do professor das escolas secundárias, preocupação esta que desembocaria na formação adequada do docente do ensino superior.

O ensino superior, na proposta de Fernando de Azevedo, estava intimamente articulado com o secundário por duas vias. A primeira era a formação, no ensino secundário, da cultura geral e da disciplina intelectual, ambos indispensáveis ao superior. A outra via era a da formação, em escolas superiores, de professores para as escolas secundárias, condição para que a primeira via fosse cumprida.

Ele denunciava a insuficiência das escolas profissionais de medicina, direito, engenharia e outras, meras transmissoras de conhecimento supostamente prontos, de um saber não propriamente superior porque especializado e comprometido com aplicações imediatas. [...] O saber que deveria ser produzido e transmitido no ensino superior seria o de "uma cultura verdadeiramente superior, livre e desinteressada, desenvolvida em todas as direções e capaz de contribuir, pela sua força orientadora e pelo seu poder criador, não só para o progresso da nacionalidade em formação, como para o enriquecimento do saber humano".

[...] A universidade estenderia a cultura já elaborada a todo o povo, por diversas vias: pela formação de professores para o ensino secundário e, indiretamente, pela formação de professores primários; pela extensão universitária; e pela ação de seus alunos nos cargos públicos e nas posições destacadas da Sociedade Civil, como nos partidos políticos e na imprensa. (CUNHA, 2007a, p. 231-234).

Cabe salientar que o projeto de Fernando de Azevedo não teve repercussão no ensino superior.

Em 1931, outro Decreto foi promulgado, o 19.851, de 11 de abril, sendo considerado o Estatuto das Universidades Brasileiras, trazendo as finalidades do ensino superior, a constituição e a administração universitária, a organização didática, a composição de professores, a admissão dos alunos, diploma e vida universitária. Especialmente quanto à constituição dos professores e sua formação, o Decreto 19.851 (BRASIL, 1931) trazia os cinco tipos de professores que poderiam compor uma universidade, suas responsabilidades. Destaca-se, na presente pesquisa, a referência à livre docência, responsável pela formação didática.

Art. 48. O corpo docente dos institutos universitarios poderá variar na sua constituição, de accôrdo com a natureza do ensino a ser realizado, mas será formado nos moldes geraes, de:

- a)professores cathedraticos;
- b)auxiliares de ensino;
- c)docentes livres; e eventualmente:
- d)professores contractados;
- e)e outras categorias de accôrdo com a natureza peculiar do ensino em cada instituto universitario.

Art. 61. O professor cathedratico é responsável pela efficiencia do ensino da sua disciplina, cabendo-lhe ainda promover e estimular pesquisas que concorram para o progresso das sciencias e para o desenvolvimento cultural da Nação.

#### CAPÍTULO V

##### DOCENTES LIVRES

Art. 72. A docencia livre destina-se a ampliar, em cursos equiparados aos cursos normaes, a capacidade didactica dos institutos universitarios e a concorrer, pelo tirocinio do magisterio, para a formação do corpo de professores.

Art. 73. O ensino ministrado pelo docente livre, em cursos equiparados, obedecerá ás linhas fundamentaes dos cursos normaes, e deverá ser realizado de accôrdo com programa préviamente aprovado pelo Conselho technico-administrativo do respectivo instituto universitario. (BRASIL, 1931, s/p).

Continuando com a criação das Universidades, derrotada a Revolução Constitucionalista de 1932, foi fundada a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo,

em 27 de maio de 1933 e, em 25 de janeiro de 1934, por um decreto estadual, a Universidade de São Paulo.

Na década de 1940 houve a participação dos estudantes quanto à solicitação da autonomia dos currículos (sendo organizados pelos professores dentre outras modificações), e a União Nacional dos Estudantes, UNE, foi fundada em 1942.

Durante a vigência da política educacional autoritária, criou-se uma entidade para congregar os estudantes das escolas superiores de todo país, primeiro o Conselho Nacional de Estudantes, depois a União Nacional de Estudantes (UNE). A UNE foi resultado da tentativa de cooptação dos estudantes, opositores do autoritarismo, pelo Estado, interessado no seu controle por mecanismos corporativos. Entretanto, a UNE se caracterizou, desde o projeto de sua criação, por orientações democráticas, conseguindo razoável espaço político, mesmo durante o Estado Novo, em razão das contradições trazidas pela guerra mundial para dentro da órbita do Estado. A UNE nasceu com a elaboração de uma nova política educacional, na mesma linha dos educadores liberais igualitaristas, então silenciados, mas defendendo posições muito mais radicais do que as sonhadas por eles. (CUNHA, 2007a, p. 206).

Em 1945, com a renúncia de Getúlio Vargas, o Estado Novo se desfez. Eurico Dutra foi eleito em 1946. As mudanças que ocorreram no campo educacional foram geradas pela industrialização, monopolização e emergência do populismo como instrumento de dominação das massas incorporada na política, que escapava das classes dominantes.

O fator de maior importância para o crescimento do ensino superior foi a expansão da escola secundária e a equivalência a ela dos demais ramos do ensino médio. Como política educacional, foi estruturado o Ensino Médio, conduzindo para o ensino superior. O ensino propedêutico era dedicado às elites e o profissionalizante às classes menos favorecidas.

Ao fim da era Vargas, em 1945, eram cinco as instituições universitárias e várias faculdades isoladas. A Universidade do Rio de Janeiro havia passado a se chamar Universidade do Brasil em 1937. Manteve-se a Universidade de Minas Gerais, a Escola de Engenharia de Porto Alegre, credenciada em 1934, assim como a Universidade de São Paulo, também em 1934. Em 1940, no Rio de Janeiro, foi criada a Universidade Católica, reconhecida pelo Estado em 1946; mais tarde, recebeu o título de Pontifícia, sendo a primeira universidade privada do país. Cabe salientar que a Universidade criada por Anísio Teixeira, em 1935-1939, teve vida curta e foi incorporada à Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.

No período do retorno de Vargas, em 1950-1954, foi estabelecida a equivalência dos cursos profissionalizantes secundários, e a Lei 4024 fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A expansão do Secundário gerou três mudanças no cenário educacional brasileiro: a criação de novas faculdades, a gratuidade e a federalização (faculdades estaduais e privadas custeadas pelo governo federal). O processo de federalização foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito e a criação de universidades federais que temos hoje. (CUNHA, 2000).

De catedráticos, os professores passaram a ser efetivados no quadro do funcionalismo federal por excelência em 1950, pela Lei 1254. (CUNHA, 2000).

O processo de modernização do ensino superior, durante o regime militar, articulou-se a partir das referências de ideologia que clamava pela sua reforma, na tentativa de sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social.

A organização de um ensino superior moderno no Brasil foi definida inicialmente no âmbito do Estado, como um imperativo da “segurança nacional”, pois dele resultaria a capacidade de criação de tecnologia para fins bélicos, um importante motivo político no contexto da guerra fria. Nesse âmbito, e no da sociedade civil, a criação interna de tecnologia era vista como condição do desenvolvimento econômico e social. (CUNHA, 2007b, p. 206).

Em 1947 foi criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, um grande avanço no ensino superior, marcado pela inovação acadêmica e influenciado pelos padrões de organizações universitárias dos Estados Unidos.

Suas características inovadoras incluíam ausências de cátedras vitalícias, organização departamental, pós-graduação, regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa, e um currículo flexível. Assim, houve o rompimento de laços de dependência com o exterior e a chegada a uma maioria científica e tecnológica. A criação da Universidade de Brasília foi um marco importante no percurso universitário brasileiro.

Em 1948, foi criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência-SBPC e, em 1950, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo –FAPESP, com o intuito de manter especialistas com alta qualificação e criar paradigmas modernos para o ensino superior.

A partir da Lei 3998 de 15 de dezembro de 1961, foi definido o formato da mais moderna universidade brasileira, a Universidade de Brasília – UnB, que iniciou suas atividades em abril de 1962, num regime fundacional, fundação de direito público, e com apoio do CNPq e da Capes, criadas em 1951.

Entre a promulgação da Lei 3998 e a reforma de 1968 (BRASIL, 1968) foi criado o Conselho Federal de Educação, em 1952.

Em 1964, alunos e professores clamavam pela modernização do ensino superior, caminhando para a primeira reforma de autonomia universitária, pela Lei 5.540/68. (BRASIL, 1968).

### **2.3.1 A Reforma Universitária de 1968: modernização na graduação e criação da pós-graduação**

Um marco importante foi a Reforma de 1968, Decreto 5.540 (forma de organização por excelência da Educação Superior) e o Estatuto do Magistério Superior Federal, 5539. Sendo o período de 1964 a 1982, o de maior impulso do ensino superior no país, considerando a criação da pós-graduação.

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

Art. 24. O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos nêles realizados terem os cursos respectivos credenciados por aquele órgão.

Quanto ao corpo docente, o Decreto 5.540/68, trouxe sucintas orientações quanto às atividades do magistério superior:

Art. 32. Entendem-se como atividades de magistério superior, para efeitos desta lei:

a) as que, pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação ou mais elevado, para fins de transmissão e ampliação do saber;

b) as inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores.

§1º Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino e pesquisas.

O Estatuto do Magistério Superior Federal, 5539/68 (BRASIL, 1968), decorrente da Lei 4881-A (revogada, mas considerada o primeiro Estatuto do Magistério Superior Federal) trouxe orientações mais detalhadas quanto ao professor do ensino superior, sua classificação, cargos, tipos de atividades, admissão e regime de trabalho. O grande salto foi o reforço da indissociabilidade entre as atividades de ensino e pesquisa, já enfatizadas no Decreto 19.851 (BRASIL, 1931):

Art 2º O pessoal docente de nível superior classifica-se pelas seguintes categorias:

I - integrantes das classes do magistério superior;

II - professores contratados;

III - auxiliares de ensino.

Art 3º Os cargos de magistério superior compreendem-se nas seguintes classes:

I - professor-titular;

II - professor-adjunto;

III - professor-assistente.

Parágrafo único. A distribuição de pessoal docente pelas atividades de ensino e pesquisa será feita pelos departamentos.

Art 5º Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio de integração entre ensino e pesquisa.

Art 10. O provimento de cargo de professor-titular será feito mediante concurso público de títulos e provas, a que poderão concorrer professores-adjuntos, docentes-livres ou pessoas de alta qualificação científica, a juízo do colegiado universitário competente, pelo voto de 2/3 de seus membros.

Parágrafo único. As universidades e os estabelecimentos isolados disciplinarão o concurso referido neste artigo, atribuindo valor preponderante ao curriculum vitae e ao teor científico dos trabalhos dos candidatos interessados.

§ 1º Os professores contratados terão os mesmos direitos e deveres que os ocupantes de cargo de carreira do magistério, no plano didático, no científico e no administrativo.

Art 16. O regime de trabalho do pessoal docente de nível superior abrangerá duas modalidades:

a) de dedicação exclusiva;

b) em função do número de horas semanais.

Art 18. Fica proibido ao docente em regime de dedicação exclusiva o exercício de qualquer outro cargo, ainda que de magistério, ou de qualquer função ou atividade remunerada.

Até a década de 1960, raramente os professores trabalhavam na graduação. A dedicação era à pesquisa e ao ensino do Mestrado e Doutorado.

Assim, como citado, pela Lei 5540/68, o ensino foi considerado indissociado da pesquisa para evitar a separação professor/pesquisador. Todo professor deveria, ao mesmo tempo, pesquisar e ensinar.

Nessa época também foi promulgado o Parecer nº 977/65, que definiu a regulamentação dos cursos de pós-graduação previstos pela Lei 4.024/61.

O propósito da pós-graduação, em sua origem, era a formação de pesquisadores, que, desde o início, eram docentes dos cursos superiores (fim das cátedras, que foram revogadas em 1967). (CUNHA, 2000). A pós-graduação e a formação do professor do ensino superior serão tratadas mais detalhadamente nos próximos capítulos.



Os programas de pós-graduação foram os verdadeiros motores da reforma universitária brasileira, mantendo intercâmbio com os Estados Unidos e Europa.

O motivo da regulamentação era formar professores competentes que pudessem atender a expansão quantitativa do ensino superior, garantindo os níveis de qualidade, estimulando o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da formação adequada de pesquisadores, e assegurando a formação de quadros intelectuais do mais alto padrão, para fazer frente à necessidade do desenvolvimento do país.

Na época, embora houvesse a ideia de que o crescimento implicava na degradação do ensino, verifica-se, em 1965, um crescimento rápido do ensino superior.

Houve uma mudança no percurso da qualificação e titulação. Foi exigida, ao auxiliar de ensino, a apresentação do certificado de pós-graduação – mestrado, no prazo máximo de quatro anos. Assim, a procura para o mestrado e doutorado estava ligada à necessidade da regulamentação funcional.

Foi nesta época que a universidade brasileira recebeu influência do modelo alemão ou humboldtiano, criado na Alemanha, no final do século XIX. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

Essa universidade, voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação: os institutos, visando à formação profissional, e os centros de pesquisa, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês. Numa proposta em que o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência, fica estabelecida uma forma de relação em parceria na direção da construção do conhecimento em que não prevalece tanto a figura do professor transmissor como uma metodologia tradicional autoritária, centrada no saber do docente a ser transmitido. Um novo papel é solicitado ao aluno na direção da construção do conhecimento, que se entender estar em movimento e transformação. Nesse contexto, deve ao menos, coexistir uma pedagogia da transformação. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 151).

Em 1974, pelo Conselho Federal de Educação, integrariam as universidades os professores com pós-graduação e tempo integral. (CUNHA, 2000).

Em 1983, o Conselho Federal de Educação eliminou todas as exigências quanto ao corpo docente, mantendo apenas as referências a uma genérica qualificação, e essa visão manteve-se até 1990.

Pela criação da pós-graduação brasileira (modelo americano), as universidades brasileiras buscaram alcançar todo um sistema de ensino e pesquisa. Assim, a pós-graduação

e a pesquisa, devendo estar articuladas na carreira docente, produziram mudanças significativas em termos de qualidade no magistério universitário. (CUNHA, 2000).

Nas décadas de 1980 e 1990, o ensino superior passou por nova reforma, segundo as indicações da Constituição de 1988 e da Lei 9394, sendo que 1/3 do corpo docente deveria ter estudos de pós-graduação e regime integral.

Cabe ressaltar que o sistema de avaliação do ensino superior brasileiro surgiu em 1976, com a primeira avaliação de todos os cursos de mestrado e doutorado (públicos e privados). Foi anual até 1981, bienal a partir de 1982 e, a partir de 2017, acontecerá em periodicidade quadrienal, (considerando 2013, 2014, 2015 e 2016, pela Resolução de 5 de novembro de 2014).

Como a pós-graduação, a graduação brasileira também começa a ser avaliada em 1992, pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, e em 1996, pelo Exame Nacional dos Cursos e Avaliações in Loco.

#### **2.4. O ensino superior brasileiro: década de 1990 e início do século XXI**

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação, realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica, poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015). (BRASIL, 1988).

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996, s/p).

Iniciamos a abordagem do ensino superior brasileiro, das décadas de 1980, 1990 até os dias atuais, a partir de fragmentos de duas legislações significativas para esse contexto.

Não trataremos do ensino superior brasileiro enfatizando a modernização, a universidade do século XXI, o futuro (embora usados pelos pesquisadores que embasam esta tese), mas sim, do contexto em que se coloca essa etapa de escolarização, sua real função a partir das demandas sociais, abrindo os caminhos para o capítulo em que discutiremos a pós-graduação e a formação pedagógica do professor universitário, articulado e apoiado nas posições de estudiosos, como Leopoldo e Silva (2014), Wanderley (2003), Santos (2004), Leopoldo e Silva (2014), Zabalza (2004), Sguissardi (2009), Fávero (2006), Mancebo e Fávaro (2004).

As duas últimas décadas do século XX e a primeira do século XXI são marcantes na história do ensino superior brasileiro, devido à expansão dos institutos federais de educação, universidades públicas e especialmente privadas, promulgação e implementação de políticas de supervisão e regulação, oferta do ensino a distância, acentuação do ensino superior noturno, várias políticas de acesso para o estudante, mas poucas para sua permanência, expansão de vagas, financiamentos estudantis e as seguintes legislações:

- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- Exame Nacional de Curso (Provão): de 1996 a 2003.
- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): 1997.
- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: 2004.
- Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES
- Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 - Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.

- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE
- Decreto 5.262 de 03 de novembro de 2004 - Delega competência ao Ministro de Estado da Educação para designar os membros da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES
- Lei 10.973 – Lei de Inovação Tecnológica: 2004.
- Lei 11.096 – Programa de Universidade para Todos (Prouni): 2005.
- Decreto Federal n.º 5.773, de 9 de maio de 2006 - sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
- Resolução 1/2007 – estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização: 2007.
- Decreto 6.096 - institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI: 2007.
- Promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, no período de: 2001 a 2015.
- Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), nas vigências 1975-1979; 1982-1985; 1986-1989; 2005-2010; e 2011-2020.
- Plano Nacional de Educação (2014/2024).

Todas essas legislações e políticas contribuíram e contribuem ora para a melhoria, ora para discussões analíticas de estudiosos quanto a seus impactos.

Leopoldo e Silva (2014) analisa a universidade do futuro a partir de três aspectos: relação entre a universidade do presente e a universidade do futuro, universidade do passado, e a relação entre o indivíduo e a comunidade.

Em relação ao primeiro aspecto, relação entre a universidade do presente e a universidade do futuro, segundo Leopoldo e Silva (2014, p. 135), o que está posto nesta discussão é o “modelo de eficiência produtivista, sendo a ideia de que somente aqueles que aceitam o que nos é proposto como universidade do presente podem compreender a universidade do futuro.”

Ao enfatizar o segundo aspecto, a universidade do passado, Leopoldo e Silva (2014, p. 135), nos chama atenção para o processo de evitar negar as experiências históricas remotas:

[...] a “universidade do passado” estaria definitivamente superada. Invoca-se, para defender essa ideia, o argumento de que a universidade é um produto histórico, devendo, portanto, acompanhar as modificações que marcam o transcurso das épocas. Vistas as coisas dessa maneira, a experiência histórica

passada possuiria uma conotação eminentemente negativa, servindo apenas para registrar, como dados, o que a universidade foi nas diversas etapas de seu desenvolvimento.

No caso brasileiro, o passado não pode ser negado, pois nos traz o entendimento do por que a universidade de hoje está mediada por vários aspectos: vestibular, livre-docência, concursos, finalidade de atendimento das necessidades sociais e de “mercado” e cultura do poder pelo conhecimento.

O terceiro aspecto ressaltado por Leopoldo e Silva (2014, p. 136-137) é a relação entre o indivíduo e a comunidade.

O autor ressalta que hoje se procura substituir os vínculos lastreados na história e na convivência institucional por compromissos formais, análogos a ligações contratuais, em que o pesquisador aloca seus serviços, em troca de recursos e condições de trabalho a um grupo ao qual estaria apenas formalmente vinculado.

Assim, Leopoldo e Silva (2014) nos coloca que é

(...) necessário uma “crítica da experiência”, de um distanciamento do presente, de uma outra articulação da temporalidade histórica, para que possamos resgatar, ao menos pelo pensamento, as “possibilidades e promessas” perdidas ao longo da história.

Já Santos (2011, p. 113) coloca a universidade como um bem público

A universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto do país. O sentido político e cultural deste projeto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização. No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em ato de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade.

Cabe-nos afirmar que todas essas proposições desencadeiam a proposição de um ensino superior e de uma universidade em que seus professores sejam qualificados quanto aos saberes específicos e saberes pedagógicos/didáticos, desembocando na necessidade de uma pós-graduação articulada com o ensino e a pesquisa, bem como com a preocupação da aprendizagem humana e profissional de seus alunos.

### **3. A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: MARCO DE MUDANÇAS PARA O ENSINO SUPERIOR**

A pós-graduação brasileira foi criada oficialmente a partir da década de 1970, tendo como subsídio a Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, 1968) e por missão a formação de professores e pesquisadores.

Apresentaremos neste momento a contextualização da criação da pós-graduação e como a formação pedagógica do professor universitário tem sido proposta nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), nas vigências 1975-1979; 1982-1985; 1986-1989; 2005-2010; e 2011-2020 (documentos que vêm norteando as diretrizes e políticas públicas para o mestrado e doutorado brasileiro), a partir de um estudo bibliográfico quanto aos temas docência e formação pedagógica nos planos supracitados.

No contexto da criação da pós-graduação brasileira, um documento que vem norteando suas diretrizes e políticas públicas para o mestrado e doutorado: o Plano Nacional de Pós-Graduação. (CAPES, 2013, s/p).

#### **3.1. Planos Nacionais de Pós-Graduação: políticas e proposições para os mestrados e doutorados**

O I PNPG (1975-1979) foi instituído no governo do general Ernesto Geisel, pelo Ministério da Educação e Cultura, a partir do Decreto no. 73.411, de 4 de janeiro de 1974, tendo como principal objetivo e diretrizes:

Objetivos: transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira. (BRASIL, 1974, p.125).

Diretrizes: - formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; - formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; - preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. (BRASIL, 1974, p.125).

No teor do documento são discutidos: a análise da evolução da pós-graduação no Brasil, a institucionalização do sistema de pós-graduação, a elevação dos padrões de desempenho, planejamento da expansão; e os programas de metas de expansão. Destacam-se, no I PNPG,

as orientações quanto os processos pedagógicos e à produção científica, e os programas institucionais de capacitação de docentes.

Para a elevação dos padrões de desempenho, entendida como uma sucessão de mudanças nas condições de trabalho e na organização das atividades educacionais e de produção científica (BRASIL, 1974, p. 132), o documento apontava o ensino de pós-graduação como sistema de trabalho, que deveria mobilizar recursos humanos e materiais de acordo com processos de trabalho de natureza pedagógica e de natureza científica. (BRASIL, 1974, p.132). Enfatizava que os processos pedagógicos dos cursos de pós-graduação deveriam prever atividades diversas para a aprendizagem dos alunos e que o ensino dessa etapa teria maiores exigências e aprofundamento de temas, devendo ter como uma de suas diretrizes o processo intensivo de trabalho.

Foram indicados para a formação dessa demanda os Programas institucionais de capacitação de docentes, como:

[...] iniciativas das instituições, apoiados e coordenados pelo Ministério da Educação e Cultura, dentro das seguintes orientações: dimensionar as necessidades de reciclagem de seu atual quadro docente, prevendo a sua substituição parcial para poder compensar a ausência temporária de professores que irão cursar o mestrado e doutorado em outras instituições e prevendo também a sua reabsorção após os cursos concluídos; estimar o comportamento a médio e longo prazo da expansão da graduação para preparar, com antecipação, os professores necessários; avaliar as deficiências atuais por departamentos e centros e, desde logo, preparar o pessoal necessário para a elevação dos padrões de desempenho nestas áreas, [...] atacando os pontos de maior volume de trabalho e valor estratégico para a estrutura educacional e científica; utilizar, da melhor forma possível o sistema universitário brasileiro e particularmente o potencial já instalado de mestrados e doutorados, recorrendo a convênios, compromissos e programas comuns a mais de uma instituição, em mais de uma região geoeducacional. (BRASIL, 1975, 138-139).

Quanto aos programas institucionais de capacitação de docentes, apontam-se os já citados por Masetto (1982 apud VASCONCELOS, 1996).

De modo geral, o I PNPG (1975-1979) trazia em seu bojo indicações a respeito dos aspectos didáticos e pedagógicos, que deveriam permear o ensino no contexto da pós-graduação brasileira: ampliação de métodos pedagógicos e didáticos mais adequados para os alunos; a continuidade do trabalho didático e de pesquisa atrelado ao regime de trabalho dos docentes; incentivo e apoio para a produção e publicação de trabalhos didáticos; apoio para a estruturação do pessoal técnico a partir dos aspectos administrativo, didático e oficinas; os processos pedagógicos como previsão de atividades variadas; e finalmente, nos critérios de

seleção do pessoal docente, a necessidade de consideração das dimensões pedagógicas e científicas.

Para o período de 1982 – 1985 foi aprovado pelo Decreto no. 87.814, de 16 de novembro de 1982, o II PNPG. Este plano apresentava como objetivo central:

[...] a formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas para atendimento às demandas dos setores público e privado. Por recurso humano qualificado entende-se aquele dotado da capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade, não só ao ponto de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade. (BRASIL, 1982, p.177).

O segundo documento indicava ainda as premissas básicas da Política Nacional da Pós-Graduação e análise dos principais problemas; definição do papel da pós-graduação no contexto nacional, seus objetivos básicos e a descrição de diretrizes e prioridades.

A qualificação docente estava presente no documento, articulada com a pesquisa, enfatizando a necessidade da formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes; que pesquisadores e docentes altamente qualificados tornariam possível o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural próprio, fortalecendo os valores brasileiros; que a pós-graduação e a pesquisa seriam indispensáveis à qualificação docente; que o docente, pela prática, deve familiarizar-se teórica e metodologicamente com a pesquisa, sendo a pós-graduação um espaço privilegiado para a mesma; que além da pesquisa original, o aperfeiçoamento no magistério se daria a partir da participação em congressos, seminários, encontros e intercâmbios, junto com o exercício de elaboração de textos didáticos, artigos; que, para a formação na dimensão acadêmica, seriam necessários investimentos e políticas diferenciados; e que, por fim, seriam propostas alternativas de cursos de pós-graduação para atender as qualificações quanto às práticas profissionais, incluídas as docentes.

Para o período 1986 – 1989, a partir do Decreto nº 93.668, de 9 de dezembro de 1986, foi aprovado o III PNPG. Foram apresentados como objetivos gerais do plano, bem como aspectos para o contexto global:

Objetivos: 1. consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;  
2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação;  
3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo. (BRASIL, 1986, p. 195).



Contexto global: - a melhoria na estrutura dos programas de pós-graduação e consequente definição da proposta acadêmica e do perfil de atuação;  
- a melhoria na qualificação do corpo docente, seja em termos da titulação formal, seja da capacitação profissional;  
- a revisão e implementação de novas estruturas curriculares tornando-as mais coerentes com as atividades desenvolvidas pelos programas;  
- a melhoria substancial na definição e desenvolvimento das atividades de pesquisa;  
- o aumento da produção científica docente, sendo que uma parcela substancial pode ser considerada de padrão internacional;  
- a melhoria da qualidade das dissertações/teses. (BRASIL, 1986, p.198-199).

O III PNPG (1986 – 1989) apresentou em seus objetivos a melhoria da qualificação do corpo docente não só relacionada à titulação, mas também a questões do exercício profissional, o que demonstrava uma diretriz permanente das políticas de pós-graduação no contexto brasileiro. Ao mesmo tempo em que enfatizou os avanços quanto ao profissional docente e pesquisador na pós-graduação, apontou também problemas.

Como aspectos positivos relacionados à necessidade da melhoria da qualificação do corpo docente, o documento apontou que, no contexto global e a partir da análise dos relatórios das Comissões de Consultores, houve melhoria na estrutura dos programas de pós-graduação e na definição da proposta acadêmica e do perfil de atuação, além da melhoria na qualificação do corpo docente (títulos e profissional). Duas grandes conquistas foram salientadas: o aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas IES federais, além da existência do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), embora ainda carecesse de articulação com as políticas da pós-graduação.

Quanto às dificuldades, o III PNPG apontava: a estrutura para formação de docentes e pesquisadores ainda necessitando de um esforço de aperfeiçoamento e consolidação; a necessidade de assumir a responsabilidade pela pesquisa para integrá-la na vida universitária, com a participação dos pesquisadores-docentes; o fato do Ministério da Educação não possuir um sistema de remuneração que incentivasse o docente – pesquisador; os esforços de qualificação do corpo docente realizados em programas institucionais de capacitação terem sido anulados pela absorção de docentes não qualificados nas instituições federais e pela expansão do ensino privado; a pós-graduação ainda não ter conseguido, na época, atender a sua demanda de pesquisadores e docentes-doutores (cerca de 50 % dos docentes atuantes na pós-graduação ainda não tinham o doutoramento); a necessidade do fortalecimento do Programa Institucional de Capacitação de Docentes articulado com a política da pós-graduação; a necessidade de novas contratações pelas Universidades; o aprimoramento dos

intercâmbios de docentes e pesquisadores para o desenvolvimento de projetos comuns de ensino e pesquisa; a ausência de uma política de incentivo para a produção de textos por docentes da pós-graduação; e em algumas áreas, como a pedagógica ou as de aplicação profissional, a sua não valorização.

De acordo com Silva, Bittar e Veloso (2004), durante a década de 1990 não foi elaborado o IV PNPG. No entanto, foi realizado o Seminário Nacional promovido pela Capes, em maio de 2001, em comemoração aos seus 50 anos, gerando o documento “Pós-Graduação: enfrentando novos desafios”. O grande objetivo do Seminário era continuar refletindo a respeito da necessidade de repensar o desenvolvimento da pós-graduação brasileira.

No início dos anos 2000, houve o início da implementação do V PNPG (2005-2010), que trazia como princípio:

[...]o sistema educacional como fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira. (BRASIL, 2004, p. 8).

O objetivo fundamental e o principal desse plano vai ao encontro do aumento de pós-graduandos para a excelência da educação superior do país, bem como a ciência e a economia privada.

O Plano tem como um dos seus objetivos fundamentais uma expansão do sistema de pós-graduação que leve a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial. (BRASIL, 2004, p. 9). [...] O objetivo principal do PNPG é o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse Plano tem ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. (BRASIL, 2004, p. 53).

No contexto da pós-graduação era necessário, segundo o V PNPG 2005-2010 (BRASIL, 2004, 48-49), que as instituições de ensino superior considerassem:

- a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior;
- a qualificação dos professores da educação básica;
- a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado;

- a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.
- estimular a criação de programas de mestrado voltados para a formação de professores em serviço, em articulação e cooperação com os sistemas de ensino;
- com relação ao setor empresarial será importante estimular o Mestrado Profissional em Engenharia, especialmente em consórcios com empresas, de forma a estimular a inovação tecnológica;
- nas Ciências Humanas atender às demandas de diversos atores sociais;
- estímulo à instalação de cursos na área da cultura em uma perspectiva multidisciplinar: políticas, planejamento, gestão, produção, pesquisa, crítica, difusão, transmissão, divulgação, preservação, circulação e consumo da cultura.

É um grande desafio no contexto brasileiro de pós-graduação a formação de docentes, tanto para a educação básica quanto para a superior, e continua sendo uma das tarefas centrais da pós-graduação brasileira (Brasil, 2004), o que comunga com os demais desafios apresentados no âmbito do Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 (Brasil, 2004):

- Flexibilidade do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema;
- Profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica do setor acadêmico e não acadêmico;
- Atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento.

Atualmente, está em vigência o VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 organizado em duas partes: o Plano propriamente dito, a partir de capítulos que tratam da situação atual da pós-graduação, bem como das previsões e diretrizes para seu futuro e um segundo encarte contendo os Documentos Setoriais. Este plano vem atender os aspectos econômicos, da geopolítica mundial, da sociedade e do sistema educacional, da Educação Básica à Superior.

De acordo com Brasil (2010) o VI PNPG 2011-2020 deverá articular a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade. Tomando como referência essas três dimensões, o diferencial do VI PNPG 2011-2020 é a:

[...] adoção de uma visão sistêmica em seus diagnósticos, diretrizes e propostas. [...] Essa nova visão proposta deve ser entendida como a articulação e o emaranhamento de temas e processos, em vez de seu desmembramento e inserção em caixas de conteúdo definidos. Assim, dá ênfase a cursos interdisciplinares e multidisciplinares, à pesquisa em torno de temas, de acordo com sua relevância para o país e das oportunidades que se avizinham. [...] A novidade será o foco nas mesorregiões, cuja formatação dará aos órgãos de governo uma ferramenta mais precisa que o foco em unidades e em macrorregiões. Também são enfatizados: Recursos Humanos para empresas e Recursos Humanos para programas nacionais (saúde, energia, etc.), os quais exigirão nova visão da avaliação e de

modelos/processos na pesquisa e na formação de quadros. (Brasil, 2010, p. 17-18).

O documento salienta que o sistema de pós-graduação foi implantado a partir dos anos 70, tendo por arcabouço jurídico a Reforma Universitária de 1968, por modelo a universidade americana (cursos estruturados) e por missão a formação de professores e pesquisadores (BRASIL, 2010, p.125), cabendo dizer que esta última vem sendo o foco do plano em vigência, para fins de atendimento à integração das dimensões supracitadas.

Especificamente é salientado um programa para melhoria geral da qualidade da pós-graduação, o PRODOC - Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores:

O programa visa estimular o desenvolvimento no âmbito dos programas de pós-graduação de instituições de ensino superior públicas, de projetos institucionais que contribuam para a complementação da formação de recém-doutores e a aquisição, por estes profissionais, de prática acadêmica junto a equipes docentes dos respectivos PPGs. O programa visa também a diversificação interna dos grupos de ensino e pesquisa, mediante a participação dos egressos de cursos de doutorado de outras instituições do país e do exterior.

Embora o VI PNPG 2011-2020 saliente vários aspectos do desenvolvimento do país através da contribuição da pós-graduação, a ênfase na formação pedagógica do docente universitário a partir dessa etapa de ensino aparece apenas em poucos momentos. Mas vale ressaltar essa preocupação:

O desafio será aliar a necessidade de contemplar o espalhamento não linear das áreas do conhecimento, ou seja, estabelecer prioridades para o direcionamento futuro do crescimento do SNPG, combatendo as assimetrias das áreas de conhecimento, à exigência de criação de centros de excelência em ensino e pesquisa de padrão internacional. (BRASIL, 2010, p. 294).

Dessa forma, a partir dos dados coletados quanto à formação do professor para atuar na educação superior, percebe-se a ênfase na formação pela pesquisa, perpassando pela formação para a docência e discretamente pela pedagógica.

Considera-se que Planos Nacionais de Pós-Graduação são a máxima expressão da preocupação com o estabelecimento, implementação e avaliação de políticas para a área, quanto à pesquisa e docência (como algumas das missões da pós-graduação, lembradas no documento VI). No entanto, carecem de explicitarem detalhadamente a formação pedagógica para a docência universitária no contexto da graduação brasileira.

De acordo com legislações federais (BRASIL, 1951; BRASIL, 1961; BRASIL, 1965; BRASIL, 1968; BRASIL, 1970; BRASIL, 1996), e subsidiada pelos Planos Nacionais de Pós-

Graduação (BRASIL, 1974; BRASIL, 1982; BRASIL, 1986; BRASIL, 2005; BRASIL, 2010), a pós-graduação brasileira tem como missão a formação de professores para a docência do ensino superior e de pesquisadores para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação do nosso país.

Levando em consideração o desenvolvimento do espírito crítico por parte dos alunos universitários, do pensamento reflexivo, da inserção em setores profissionais, da participação na sociedade brasileira, da aprendizagem da investigação e pesquisa, visando o desenvolvimento da ciência e difusão da cultura, a percepção do homem e do meio onde está inserido, é necessário um corpo docente que saiba comunicar o saber a partir do ensino, de uma estrutura intelectual sistematizada, suscitando a aprendizagem permanente e estimulando a preocupação com os problemas atuais. Dessa forma, é requerido das universidades brasileiras um quadro de profissionais que atendam as demandas das dimensões do ensinar e do ensinar a pesquisar (BRASIL, 1996, Art. 52, Incisos I a III):

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

A questão da formação do professor para a educação superior (não mais importante que a pesquisa), apresentada a partir de resultados de estudos da Revista Brasileira de Pós-Graduação, visa contribuir cientificamente para o fortalecimento e reafirmação da necessidade do exercício do saber-fazer docente no contexto da universidade como fator de melhoria da graduação e atendimento à democratização do ensino superior, visando o compromisso com a sociedade e, principalmente, com a formação humana e profissional dos alunos.

Neste momento da tese vamos apresentar um estudo de como a formação do docente universitário vem sendo discutida na Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), no decênio 2004-2013.

A RBPG foi criada a partir da Portaria 071/2003, com alterações aprovadas pela Portaria nº 047, de 31 de maio de 2004 (BRASIL, 2004). Sua origem é decorrente da instituição da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 1951 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes) e

especificamente do CAPES Boletim Informativo da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, denominado Boletim da Capes. Criado em 1952, tinha como propósito publicar notícias, dados e informações de interesse geral, relacionados com o ensino universitário e com a cultura brasileira, numa época em que não existia um sistema de pós-graduação brasileiro. (BRASIL, 2014).

Entre os anos de 1981 e 1982, surgiram duas publicações: o Informe Capes (interno) e o Capes Debates (informativo). Em 1993, foi criado o Infocapes – Boletim Informativo da Capes, com periodicidade trimestral, que perdurou até o ano de 2002, até o lançamento em 2004, do volume 1 (um) da RBPG, que tem como objetivo a difusão de estudos, pesquisas e documentos relativos à educação superior, ciência e tecnologia em geral e, em particular, à pós-graduação. (BRASIL, 2004, p.143). A responsabilidade editorial da revista pertence à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Atualmente a RBPG (BRASIL, 2014, s/p),

[...] vem crescendo em importância, enquanto veículo de divulgação da produção científica nacional voltada para análise da pós-graduação e de suas articulações com a pesquisa e inovação. Conforme avaliação feita em 2012, a Revista se encontra entre os periódicos classificados no Qualis de 27 áreas do conhecimento e, especificamente, figura no estrato A2 da Área de Letras e Linguística. Contando com a análise criteriosa de revisores científicos das diversas especialidades, até o número 21 da Revista, registram-se 196 artigos publicados. Em 2013, os acessos à RBPG na página da Capes ultrapassam 75.000. Além disso, os artigos da RBPG estão indexados nos seguintes serviços e/ ou publicações: Academic Search Alumni Edition, Academic Search Complete, Academic Search Elite, Academic Search Premier, Fonte Academica, TOC Premier.

Por sua importância e significado no contexto da pós-graduação brasileira, a RBPG foi considerada para o levantamento bibliográfico de pesquisas que trazem discussões a respeito da formação do professor de ensino superior e que possam contribuir para esta tese, no sentido de fortalecer a defesa da mesma.

Foram analisados 85 Estudos que compõem os volumes 1 a 22 da RBPG, dos quais 35 apresentam discussões diretas ou indiretas a respeito da formação do professor de Ensino Superior, no contexto dos mestrados e doutorados. Foram excluídos da pesquisa os Suplementos I e II, dedicados à Educação Básica e também o volume 16, que traz a relação pós-graduação com a etapa citada. Destacamos que, das 21 publicações, 05 delas não apresentam estudos a respeito do tema estudado nesta pesquisa.

Os dados emergentes dos 35 Estudos (BRASIL, 2004, p. 144), seção que tem como objetivo divulgar trabalhos de caráter acadêmico-científico sobre a pós-graduação, presentes na RBPG, foram categorizados a partir das seguintes questões:

- cursos ou programas de origem;
- saberes docentes: saber técnico, pedagógico, didático, funções docentes e demandas no contexto da graduação, compromisso, práticas pedagógica e didática diferenciadas, visando a inovação, relações pedagógicas e conhecimentos acadêmicos para o ensino;
- valorização e desvalorização docente;
- formação docente articulada com a formação para a pesquisa;
- mestrado profissional x formação docente;
- crítica ao foco para a formação da docência x crítica aos produtores de pesquisa;
- integração da formação pedagógica com a formação específica;
- desenvolvimento da pós-graduação a partir das necessidades da graduação e qualidade do ensino da graduação a partir da melhoria da pós-graduação;
- objetivo da pós-graduação em relação à formação do professor universitário como contribuição para a aprendizagem, o desenvolvimento da pessoa e a formação profissional;
- estágio para a docência.

Quanto à categoria “Cursos ou Programas de origem”, os estudos foram produzidos a partir: da Engenharia (AGOPYAN; OLIVEIRA, 2005) e Engenharia de Produção (LINS; ALMEIDA; BARTHOLO JUNIOR, 2004), do Direito (FILHO; VERONESE, 2004), Arquivística (RODRIGUES; MARQUES, 2005), Ecologia e Meio Ambiente (SCARANO; OLIVEIRA, 2005), Ecologia (ROCHA, VIANA, EL-HANI, SILVA, BARROS JUNIOR, RAMALHO, MAFALDA JUNIOR, SILVA, 2008), Mestrado Profissional (QUELHAS; FILHO; FRANÇA, 2005; MELO; OLIVEIRA, 2005; MACIEL; NOGUEIRA, 2012; NASCIMENTO; PIÑEIRO; RAMOS, 2013), Serviço Social (SILVA; CARVALHO, 2008), Ciência do Solo (CERETTA; ANJOS; SIQUEIRA, 2008; PRADO, 2008), Saúde Coletiva e Odontologia (MELO, 2005; CAVALCANTI; PEREIRA, 2008), Tecnologia Ambiental e Recursos Hídricos (MORAES; ESTEVES; ATAIDE; BERNARDES, 2009), Engenharia e Gestão do Conhecimento (SANTOS; PACHECO; TOSTA; FREIRE, 2010), Medicina (PIMENTA; RIBEIRO; COSTA; PASSOS, 2010), Educação (SOARES; CUNHA, 2010; ABRAMOWICZ; BITTAR; RODRIGUES, 2009), Estatística (LOUZADA; ARA, 2012), Doutorado em Portugal - Universidade do Minho (QUINTAS; ARAÚJO, 2013), Linguagem e Tecnologia (PAIVA, 2013), Defesa Agropecuária (VILELA; CALLEGARO; GAMA, 2013),

Bioquímica (BERTI; BAGGIO; SOUZA; WOFCHUK, 2013), Promoção de Saúde (FERREIRA; MORRAYE, 2013); Avaliações Trienais da Capes/Portal da Capes (HORTALE; HARTZ, 2004; SILVA; CUNHA; DIAS, 2012; CARVALHO; CARVALHO, 2013; PRESSER; ARAÚJO; FALCÃO JÚNIOR, 2013), e na Pós-Graduação em geral (GOLDANI; SILVA; NASCIMENTO; BLANK, 2010), o que vão ao encontro dos estudos de Freitas; Seiffert (2013), Machado; Machado, Vieira (2011); Moreno; Sonzogni (2011); Corrêa; Ribeiro (2013); Perim (2009); Rodrigues; Mendes Sobrinho (2007), que também mostram preocupações e necessidade da formação do docente nos programas de pós-graduação em Saúde, Saúde Coletiva, Medicina, Enfermagem, respectivamente.

Os saberes docentes, quanto ao saber técnico, pedagógico, didático, funções docentes e demandas no contexto da graduação, compromisso, práticas pedagógica e didática diferenciadas, visando a inovação, relações pedagógicas e conhecimentos acadêmicos para o ensino, mostram-se presentes nos Estudos de Soares (2004); Melo; Oliveira (2005); Ricardo; Vilarinho (2006); Prado (2008); Martins; Assad (2008); Moraes; Esteves; Ataíde; Bernardes (2009); Maciel; Nogueira (2012); Quintas; Araújo (2013); Carvalho; Carvalho (2013); Nascimento; Piñeiro; Ramos (2013); Paiva (2013); Presser; Araújo; Falcão Júnior (2013); Ferreira; Morraye (2013); Ghiggi; Streck (2013).

A integração da formação pedagógica (saber-fazer docente) com a formação específica (saber da área de estudo) foi outra categoria levantada e discutida nos Estudos de Melo (2005); Rodrigues; Marques (2005); Louzada; Ara (2012).

A valorização e desvalorização docente foi outra categoria encontrada nos Estudos de Hortale; Hartz (2004, p. 33) quando apontam:

Não é difícil perceber que, na atual avaliação dos programas de pós-graduação, não há praticamente espaço para qualificar o cientista como professor, abandonando-se a perspectiva pedagógica. Com isto, estamos de alguma forma reproduzindo o que se nega em discurso: a diferença do status social do cientista e do professor: "Isto é um resultado claro da política de desvalorização geral do ensino comparado com a pesquisa", comenta um docente da Fiocruz.

A questão da valorização/desvalorização da docência para a educação superior encaminha-nos para a próxima categoria elencada, que é a formação docente articulada com a formação para a pesquisa, discutida por Pardo; Andradellka; Santana; Carvalho (2004, p. 82):

A formação de cientistas é uma tarefa que cabe fundamentalmente às universidades e os cursos de pós-graduação representam um esforço sério e frutífero para a qualificação de cientistas e de docentes universitários.



Outros autores também destacam estudos com relação à docência atrelada à pesquisa, como Marrara (2004); Rocha, Viana, El-Hani, Silva, Barros Junior, Ramalho, Mafalda Junior, Silva (2008); Ceretta; Anjos; Siqueira, 2008; Moraes; Esteves; Ataide; Bernardes, 2009.

Nos Estudos da RBPG também foram levantadas pesquisas que criticam o objetivo da pós-graduação apenas com foco na formação da docência (ALEXANDRE, 2004); bem como críticas aos produtores de pesquisa (CAVALCANTI; PEREIRA, 2008).

Quanto à categoria mestrado profissional x formação docente, encontramos dois enfoques: a discussão da formação docente também neste modelo de pós-graduação (SPAGNOLO; SOUZA, 2004; NASCIMENTO; PIÑEIRO; RAMOS, 2013) e a formação apenas específica da área de estudo (MARRARA, 2004).

O desenvolvimento da pós-graduação a partir das necessidades da graduação, e qualidade do ensino da graduação a partir da melhoria da pós-graduação, foram salientados nos Estudos de Rodrigues; Marques (2005) e Ceretta; Anjos; Siqueira (2008, p.32):

A pós-graduação deve ter uma forte vinculação com os cursos de graduação, porque a pós-graduação é uma das maiores geradoras de conhecimento e repassar à graduação é uma forma eficiente de melhoria na qualidade do ensino da graduação e na difusão das informações, além de significar um melhor preparo dos futuros alunos da pós-graduação.

Quanto ao objetivo da pós-graduação em relação à formação do professor universitário como contribuição para a aprendizagem, o desenvolvimento da pessoa e a formação profissional, foram encontrados dados nas pesquisas de Goldani; Silva; Nascimento; Blank (2010); Spagnolo; Souza (2004); Ceretta; Anjos; Siqueira (2008); Moraes; Esteves; Ataide; Bernardes (2009).

A categoria estágio para a docência é discutida no Estudo de Rocha, Viana, El-Hani, Silva, Barros Junior, Ramalho, Mafalda Junior, Silva (2008).

Consideramos que a Revista Brasileira de Pós-Graduação, em 10 anos de publicação (2004-2013), traz a discussão da formação do docente universitário, a partir dos programas de mestrado e doutorado de Engenharia e Engenharia de Produção, Direito, Saúde Coletiva, Arquivística, Ecologia, Mestrado Profissional, Serviço Social, Ciência do Solo, Odontologia, Tecnologia Ambiental e Recursos Hídricos, Ciências da Saúde e Saúde, Engenharia e Gestão do Conhecimento, Medicina, Educação, Estatística, Doutorado em Portugal (Universidade do Minho), Linguagem e Tecnologia, Defesa Agropecuária, Bioquímica, Promoção de Saúde; Avaliações Trienais da Capes, e na Pós-Graduação em geral, discutindo as seguintes questões: saberes docentes; valorização e desvalorização docente; formação docente x formação para a

pesquisa; mestrado profissional x formação docente; crítica ao foco para a formação da docência x crítica aos produtores de pesquisa; integração da formação pedagógica x formação específica; desenvolvimento da pós-graduação a partir das necessidades da graduação e qualidade do ensino da graduação a partir da melhoria da pós-graduação; formação do professor universitário como contribuição ao desenvolvimento da pessoa e formação profissional; e estágio para a docência.

#### **4. PANORAMA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

*A docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo de ensinar, ficando o mesmo afeito à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente [...] a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta [...] (MOROSINI, 2000, p. 11; 19).*

Historicamente, no contexto da educação superior brasileira, a docência universitária começou a ser discutida e pesquisada a partir das décadas de 1970 - 1980, e mais intensamente em 1990, momento marcado por normatizações pelo Estado brasileiro (Lei 9394/96; Decreto 2026/96; Lei n. 10.861/04).

Vamos analisar a formação pedagógica do professor universitário a partir da contribuição da didática, tendo como subsídio o panorama político/educacional internacional e nacional.

Para tanto, realizamos uma pesquisa teórica quanto ao professor universitário no contexto brasileiro, bem como a influência das políticas europeias e o entendimento das concepções: formação pedagógica e didática, a partir do site da Scielo, Revista Brasileira de Pós-Graduação e Banco de Teses da CAPES.

Do período inicial da universidade brasileira (século XIX), passando pelo período da sua efetiva consolidação (1920) até meados da década de 1970, o corpo docente era composto por pessoas formadas pelas universidades europeias. (MASETTO, 1998).

A exigência de uma formação para a docência universitária começa a despontar no contexto brasileiro a partir da Lei 5540/68, art. 32, que tinha como prerrogativa, para o ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos de caráter preferencial, (VASCONCELOS, 1996, p. 16); (BRASIL, 1968). No entanto, não havia referência legal e obrigatoriedade quanto à formação pedagógica.

Um dos primeiros que tratou da formação do professor na educação superior foi o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), lançado em 1974, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (vigência 1975 -1979). O documento salientava a preocupação com a formação dos docentes universitários - em exercício e futuros.

O ensino superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade; os cursos de pós-graduação no sentido estrito – mestrado e doutorado – devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior

(BRASIL, 1974, p. 120). [...] é conveniente que mereçam atenção especial por parte das universidades os Programas Institucionais de Capacitação de Docentes. As instituições de ensino superior devem, [...] concentrar esforços e iniciativas para a melhoria de qualificação de seus recursos humanos, para poder cumprir, a médio prazo, os objetivos de formação autônoma de grupos e núcleos capacitados a preencher áreas deficientes e abrir áreas novas em seus programas de ensino e pesquisa. Estes programas de capacitação serão de iniciativa das Instituições, apoiados e coordenados pelo Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, 1974, p. 138).

Em consonância com o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), ainda na década de 1970, universidades brasileiras se preocupavam com a formação pedagógica do professor universitário, como: Laboratório de Ensino Superior – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Projeto de Desenvolvimento do Ensino Superior – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; Serviço de Apoio Didático-Pedagógico – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; NUTES/CLATES – Universidade Federal do Rio de Janeiro; Unidade de Apoio Pedagógico do Instituto de Letras e Artes – Universidade Federal de Pelotas-, voltada para a docência de 3º. Grau. (MASETTO, 1998).

Em 1977, a Resolução nº 20/77, do Conselho Federal de Educação coloca regras para o ingresso na carreira docente dos cursos superiores, no entanto, a dimensão pedagógica não é considerada: posse de diploma de graduação ou mestrado, doutorado ou título de Livre Docente (obtido em curso credenciado no País, ou no exterior ) na matéria ou disciplina a ser ministrada, aproveitamento em disciplinas na área de concentração de curso de pós-graduação stricto sensu (no País ou no exterior), com carga horária de trezentas e sessenta (360) horas; exercício efetivo de atividade técnico-profissional ou de docente de nível superior comprovada, de no mínimo dois (2) anos; e trabalhos publicados. (BRASIL, 1977).

Na década de 1980, por iniciativas internacionais, são lançados estudos quanto à formação do professor universitário (Soares e Cunha, 2010) e no Brasil é lançado pela Capes o II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1982-1985), que apresentou como objetivo:

[...] a formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades e técnicas para atendimento às demandas dos setores público e privado. Por recurso humano qualificado entende-se aquele dotado da capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade, não só ao ponto de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade. (BRASIL, 1982, p. 177).

A década de 1990, de acordo com Morosini (2000, p. 12), é marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, na qual aponta, no art 52, inc. II que “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e no III que “um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (BRASIL, 1996, s/p), limitando-se a questões referentes a titulação formal.

Considerando a legislação federal como, por exemplo, o Decreto 2026/96, o mesmo dá indícios de uma formação pedagógica, mas de forma indireta: “[...] Para a avaliação dos cursos de graduação a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino superior [...] considerará [...] a qualificação do corpo docente” (BRASIL, 1996, artigo 6º). Cabe salientar que não há indicadores do que seria essa “qualificação do corpo docente” requerido pelo decreto supracitado.

Atualmente, outras legislações como, por exemplo, a Lei no. 10.861 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES; o Instrumento de Avaliação Institucional Externa, 2010; Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (2012; 2015), vêm requerendo uma formação do corpo docente de qualidade, mas sem mencionar nada a respeito da formação pedagógica.

#### **4.1 A necessidade da formação do professor de ensino superior nos contextos internacional e nacional**

No plano internacional, em 1999 a Declaração de Bolonha (1999, p. 01), com o objetivo principal de buscar respostas para a demanda de crescimento e diversificação da educação superior; a independência e a autonomia das universidades; economia de recursos bem como avanços do conhecimento científico, assumiu que:

A importância do ensino e da cooperação pedagógica no desenvolvimento e fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é universalmente reconhecida como tal tendo em vista a situação que se verifica no Sudeste Europeu. [...] Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atração que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas. [...].

Além disso, acrescenta em seus objetivos:

- Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis.
- Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas

integrados de estudo, de estágio e de investigação. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 01).

Embora a Declaração de Bolonha (1999) tenha uma dimensão política-educativa apontando para questões como: necessidade do desenvolvimento curricular, cooperação pedagógica, programas de estudo, estágio, pesquisa na educação superior e mobilidade, o aspecto da formação requerida para o professor de ensino superior não é evidente no documento.

Pesquisadores como Gomes (2003), Leite (2003) e Cachapuz (2009) vêm apontando a discussão da formação do professor com relação à Declaração de Bolonha (1999).

Gomes (2003, p. 17), ao tratar da formação pedagógica dos professores no contexto do ensino superior europeu, a partir de reflexões da Declaração de Bolonha (1999), aponta que:

Um modelo alternativo de ensino exige professores empenhados e preparados. Não existe tradição de formação pedagógica de docentes do ensino superior [...] É necessário encontrar fórmulas que permitam aos docentes a aquisição de competências, permitindo um ensino num contexto mais profissionalizante. [...] formação pedagógica são as condições essenciais para o sucesso do novo modelo.

Ao discutir a formação de professores em Portugal e a Declaração de Bolonha, Leite (2003, p. 4-5), propõe uma formação que vá além da específica, relacionada ao conteúdo, contribuindo para a constituição de professores competentes de forma mais ampla.

[...] a necessidade de uma formação de professores estruturada no desenvolvimento de competências; [...] que se estruture na lógica da formação-ação e que não se esgote na formação-transmissão e no desejo de uma mera obtenção de conhecimentos para aplicar na prática; [...] reconhecer como inadequada uma formação que termina na etapa da preparação inicial para o exercício profissional. [...] necessidade de uma formação ao longo da vida e a própria Declaração de Bolonha aponta para que ela se concretize por uma formação contínua e por uma formação especializada. [...] será talvez de interrogar como é possível, ao nível da formação de professores, recorrer a esquemas mais flexíveis que permitam, ao longo desse percurso de formação, reajustar saídas profissionais, sem perder a qualidade desejada?

Cachapuz (2009, p. 114- 115), quando analisa a dimensão pedagógica na formação de formadores, na condução da proposta da Declaração de Bolonha (1999), aponta a necessidade da transformação profunda da formação académica de docentes, além de salientar a escassez de estudos a respeito do tema.

De um modo geral, as mudanças até agora conseguidas são, em sua maioria, de ordem formal (estrutura de graus e número de European Credit Transfer

System<sup>1</sup> - ECTS). Por resolver estão as questões substantivas relativas a mudanças de ordem pedagógica sobretudo nas metodologias de ensino e de aprendizagem, perfis de competências e produtos das aprendizagens (“learning outcomes”). Só recentemente se começou a avançar claramente nestas direções. [...] A nova cultura de trabalho (...) implica um grande esforço na formação de formadores (de professores e dos outros). Na verdade, tal cultura pressupõe um outro entendimento do conceito de curriculum, que já não é um conjunto ordenado de “matérias” a transmitir mas que implica um outro olhar sobre a aprendizagem no quadro de uma pedagogia de proximidade do aluno, do papel das metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação, do papel da interdisciplinaridade, da virtualização dos processos de formação e da construção de redes colaborativas entre docentes das IES. Qualquer destes aspectos envolve mudanças profundas na tradicional cultura académica dos docentes das IES. Sendo certo que várias IES já deitaram mãos à obra, o essencial está por fazer. Sem tais mudanças, que não serão de curto prazo, é uma importante dimensão do Processo de Bolonha que fica adiada.

Outro documento que tece orientações para a Educação Superior na Europa é a Estratégia de Lisboa, em 2005, que, como base das políticas de educação superior na Europa, busca formar profissionais para a economia do continente, baseada na aprendizagem ao longo da vida, promovida a partir de um sistema de ensino de alta qualidade. No entanto, não deixa explícita qual é o tipo de formação necessária, para o professor de ensino superior, que lhe permita desenvolver esse trabalho.

[...] Investir mais no capital humano através da melhoria da educação e das competências [...] O nível de instrução na Europa fica aquém do necessário para assegurar a disponibilidade de certas competências no mercado de trabalho e para garantir a produção de novos conhecimentos que posteriormente serão disseminados na economia. A importância atribuída à aprendizagem ao longo da vida e ao conhecimento é, igualmente, reflexo do fato provado de que um nível de instrução e de competências mais elevado representa um contributo significativo para a coesão social. [...] A Europa precisa de mais e melhores investimentos na educação e na formação. Se, a nível europeu e nacional, forem privilegiadas as competências e a aprendizagem ao longo da vida, a mobilidade dos trabalhadores será facilitada. Esta medida deve ser apoiada pela adoção, durante este ano, do programa de aprendizagem ao longo da vida a nível da UE e, em 2006, pela apresentação de estratégias de aprendizagem ao longo da vida pelos Estados-Membros. A divulgação do conhecimento através de um sistema educativo de alta qualidade é a melhor forma de garantir a competitividade, a longo prazo, da União. A União deve assegurar, nomeadamente, que as nossas universidades podem competir com as melhores do mundo através da conclusão do Espaço Europeu do Ensino Superior.

No contexto brasileiro, o documento “Desafios e Perspectivas de Educação Superior Brasileira” (SPELLER, ROBL, MENEGHEL, 2012, p.29) traduz e apresenta as necessidades

---

<sup>1</sup> Sistema Europeu de Transferência de Créditos.

dessa etapa de ensino para a década de 2011 – 2020, articuladas aos Documentos internacionais citados, como por exemplo, a Declaração de Bolonha, quando aponta que:

[...] hoje é necessário modificar as formas de ensino e aprendizagem para todos, é necessário ensinar a arte de aprender ao longo da vida. A velocidade das mudanças no conhecimento implica que a aprendizagem obtida durante um curso de graduação não servirá por muito tempo e será necessário renová-lo permanentemente. Decisões sobre a atualização e a educação ao longo da vida serão assumidas de maneira autônoma pelo profissional, pelo cientista, pelo egresso da universidade. (SPELLER, ROBL, MENEGHEL, 2012, p. 88).

No contexto da educação ao longo da vida a universidade deve ensinar a arte de aprender, porque é isso que o graduado terá de fazer em sua trajetória profissional. Como você ensina a arte de aprender? A esse respeito, é interessante notar que os autores que estão trabalhando com esse conceito evocam a metáfora dos métodos tradicionais de aprendizagem, baseados na relação entre o especialista e o iniciante. Ao contrário das profissões tradicionais, o que distingue o especialista do iniciante no processo de aprender a aprender é a maneira como eles buscam e encontram a informação, como a retêm, compreendem, e como a utilizam para a solução de um determinado problema. A partir deste par “especialista-iniciante”, o papel do professor é definido como um “companheiro cognitivo<sup>2</sup>”. (SPELLER, ROBL, MENEGHEL, 2012, p. 89).

De modo geral, a Declaração reconhece (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999) que, para atender as demandas, cabe ao Estado incrementar ações para assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas. No contexto do documento, é levantada a questão da formação pedagógica do professor, apontando a necessidade de torná-la pauta no contexto universitário.

O tema da pedagogia universitária ficou fora da agenda universitária nas últimas décadas e, por isso, hoje estamos sendo obrigados a revisá-lo em profundidade. (SPELLER, ROBL, MENEGHEL, 2012, p. 88).

Na amplitude das mudanças radicais que a sociedade cobra para serem feitas na ES, é preciso se pensar em uma política de apoio à ação do docente universitário. Nessa política devem ser consideradas não apenas as condições institucionais para o desenvolvimento de situações de ensino em novas bases, mas a incorporação de práticas de integração e interação entre docentes, o estímulo para que atuem em equipes e que possam consolidar a formação de uma cultura de colaboração e parcerias entre grupos de professores e seus alunos, capazes de avançar no conhecimento

---

<sup>2</sup> O “companheiro cognitivo” deve, portanto, desenvolver uma bateria de atividades concebidas para tornar o implícito explícito, de modo que os alunos possam observar, comparar com as suas próprias maneiras de pensar, e depois – lentamente – implementá-las com a ajuda do professor e de outros estudantes (GOERY, 1996 apud SPELLER, ROBL, MENEGHEL, 2012, p. 89). Em suma, para ir de iniciante ao status de especialista é necessário integrar as operações que permitem ter possibilidades alternativas mais amplas de compreensão e solução de problemas. (SPELLER, ROBL, MENEGHEL, 2012, p. 89).



coletivamente. Essas condições de atuação didática em equipes precisam ser estimuladas e aprendidas pela maioria dos docentes universitários. O processo de formação continuada do docente universitário engloba o desenvolvimento de ações que promovam a fluência digital, a ação pedagógica mediada e a articulação dos saberes para que possam garantir a qualidade da ação docente e, conseqüentemente, da aprendizagem oferecida. (SPELLER, ROBL, MENEGHEL, 2012, p. 122).

No conjunto de políticas, pesquisas, necessidades econômicas e sociais direcionadas à educação superior, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 98) colocam que há de se tomar o cuidado para não transformar o professor universitário em um não profissional.

O ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las. [...] O fracasso escolar seria a ferida exposta a atestar no que sua formação desaguara. A construção da imagem do professor como um não-profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para os alunos e para o sistema de ensino, teve em vista criar as condições para a proposição desse projeto. Seus determinantes residem em razões que ultrapassam o campo das preocupações com a qualificação docente, ou seja, o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo e em total sintonia como *leitmotiv da reforma*.

Ainda segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 99) essa situação do não profissional está ligada à ideia da formação do cidadão produtivo, assim, “[...] todo conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil”.

A partir da análise realizada até agora, é necessário considerar que a situação atual da educação superior, requer que os professores tenham na sua formação conteúdos que os habilitem a operar melhor com saberes pedagógicos, enfim que os profissionalize para a ação docente.

O sentido dessa profissionalização e a lógica que a ordena são exibidos nos documentos dos organismos multilaterais e nacionais. Além de atestarem, a convergência de interesses entre o Estado brasileiro e as políticas internacionais, neles se pode perceber que a profissionalização exige do professor que “saiba fazer”, que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida. [...] O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-se de seu sentido original e em seu lugar procura constituir uma outra mentalidade, competitiva, individualista por excelência. (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, P. 99).

As colocações de Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) vão ao encontro das pesquisas de Anastasiou (2002, p. 178) quando coloca principalmente na década de 1990 o trânsito do

contexto universitário atual de instituição secular social para uma entidade administrativa, fazendo com que,

[...] a formação de profissionais se resume à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação rápida para graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho, restringindo-se o papel da universidade ao treinamento, ao adestramento...[...].

Outro autor que trata da visão não profissional é Zabalza (2004, p.107-108), que a coloca criticamente como um aspecto direcionado ao “ensinar se aprende ensinando”, ou seja, a ideia de que para ser docente não é preciso preparar-se, não sendo necessários conhecimentos específicos, mas experiência e vocação, ressaltando a situação de uma identidade profissional indefinida.

Buscando atender essa demanda de formação pedagógica para o professor de ensino superior, pesquisadores vêm apontando o comprometimento político que as instituições necessitam despender no sentido de respaldar esse trabalho (MASETTO 1998, 2012; CASTANHO, 2000; CASTANHO, 2000; TARDIF, 2008; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; FRANCO, 2010; ANASTASIOU, 2009, 2007; ALMEIDA, 2011; ZABALZA, 2004; GOMES, 2003; LEITE, 2003; CACHAPUZ, 2009).

Pimenta e Almeida (2011, p.7), colocam a necessidade da formação permanente de,

[...] professores competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática, [...], tarefa esta que exige muito mais dos mesmos do que repassar os conteúdos de sua área de especialização stricto sensu.

Costa (2009, p. 98-99) reforça esta ideia a partir de estudos realizados quanto à formação universitária atrelada à formação do professor.

[...] a formação universitária coloca-se não apenas como condição para a atuação no mercado de trabalho, mas também como direito do indivíduo para a construção da cidadania [...] o professor deve estar atento ao seu exercício profissional e às transformações da contemporaneidade, tendo também o dever de levar os alunos a discutir os aspectos políticos da profissão e de seu exercício na sociedade, para que nela possam se posicionar como cidadãos e profissionais.

Assim, a formação pedagógica, considerada como um dos compromissos das instituições de educação superior, firmado diante das exigências do mundo atual (BEHRENS, 1998, p. 68), deve ser um “elemento articulador de novas práticas pedagógicas que instiguem os alunos a se tornarem talentosos, éticos” e agentes transformadores da sociedade também a partir de seu trabalho como ação criadora (VIEIRA, 2001, p. 122), a qual deve ser considerada articulada aos outros saberes de constituição da ação docente, como os da

formação profissional, disciplinares, curriculares, da experiência, atitudinal, crítico-contextual, didático-curricular, segundo as classificações de Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Gauthier (1998) apud Amaral (2010, p. 36-38); Saviani (1996); e Pimenta (1999), resumidamente categorizados de saberes científicos e pedagógicos. (ANASTASIOU, 2002, p. 173).

A formação do professor de ensino superior deve ser vista como um processo dinâmico, vivo, no sentido de oferecer e suscitar no mesmo o sentimento de confiança, segurança, conhecimentos, capacidades, uma familiaridade com o trabalho que irá realizar, para que seja comprometido com o processo de um ensino que visa a promoção humana, esta articulada com as dimensões da prática social, política, econômica, cultural e institucional.

A partir do exposto, podemos concretizar a concepção de formação a partir da ideia de aventura, de Donato (2001), “[...] Entonces incorporo la idea de aventura...La formación como aventura, es decir, la aventura para mí, para el otro, como aventura comun. Esta idea de una co-experiencia, de una aventura com otros.”

As contribuições de Donato (2001), Costa (2009) e Almeida e Pimenta (2011) evocam o fenômeno educativo, que pode ser explicado e compreendido a partir das ciências que se ocupam em descrever o desenvolvimento e aquelas que organizam a intervenção, para que possa ser mediado, a partir da relação professor-aluno, em situação de trabalho pedagógico. Assim, parte-se para o entendimento do termo: pedagógico.

#### **4.2 A formação pedagógica do professor de ensino superior**

Zabalza (2011, p. 408-409) nos apresenta uma definição atual do que seria a formação pedagógica do professor universitário, a qual contribuirá para embasar a análise dos dados da Etapa 2 desta tese.

Una de las características de la nueva docencia universitaria se refiere a la propuesta de priorizar el aprendizaje. Se trata de un giro de 180 grados, de un cambio sustantivo. El enfoque pedagógico sobre el que se apoya esta idea se ha planteado en los siguientes términos: [...] Esto es, se pretende una transformación de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. Um proceso de formación que se justifica no tanto en la oferta que se hace (la enseñanza) cuanto en los resultados efectivos que cada estudiante alcanza (aprendizaje). Proceso de aprendizaje que, además, no se produce em abstracto o centrado en los contenidos propios de cada disciplina sino que ha de hacerse tomando en consideración el proceso que sigue cada aprendiz para apropiarse del conocimiento y el contexto en que dicho proceso se produce. Un planteamiento que resulta casi utópico si lo comparamos con los estilos

habituales de docencia universitaria. La carga de profundidad didáctica que un planteamiento de este tipo tiene es incommensurable.

Uma das características do novo ensino universitário refere-se à proposta de priorizar o aprendizado. Trata-se de um giro de 180 graus, uma alteração de fundo. A abordagem pedagógica que apoia esta ideia tem sido levantada nos seguintes termos: [...] Esta é uma transformação do ensino universitário na qual o eixo fundamental não é ensinar, mas aprender. Um processo de formação que não se justifica tanto pela oferta que é feita (ensino) quanto pelos resultados reais que cada aluno atinja (aprendizagem). Processo de aprendizagem que, além de tudo, não ocorre em abstrato ou focado no próprio conteúdo de cada disciplina, mas deve ser feito tendo em conta o processo que segue cada aluno para adquirir o conhecimento e o contexto em que ocorre este processo. Uma abordagem que é quase utópica quando comparado com estilos usuais de ensino universitário. A profundidade da carga de ensino que uma abordagem deste tipo tem, é imensurável.

Quando Zabalza (2011) coloca que a formação pedagógica do professor está direcionada ao entendimento da aprendizagem, o papel do ensino é primordial, ou seja, a tarefa do professor deve ser presente, sistemática, comprometida e consistente, ou ainda, de acordo com Zabalza (2011, p. 411 - 412), um professor que seja ético e profissional:

Una formación en base a un perfil profesional amplio y comprometido. Al fin y a la postre, la docencia es una tarea compleja que requiere de competencias específicas. Y es a través de la enseñanza como se define y desarrolla la profesionalidad de los profesores y profesoras. Ése es nuestro compromiso. Un compromiso profesional y ético.

Uma formação baseada em um perfil profissional amplo e comprometido. O ensino é uma tarefa complexa que requer habilidades específicas. E é através da educação, tal como definido e desenvolvido pelo profissionalismo dos professores. Esse é o nosso compromisso. Um compromisso profissional e ético.

Ainda segundo Zabalza (2009, p. 79), quanto à necessidade da formação pedagógica:

Formarse pedagógicamente no sólo es necesario, forma parte de la ética profesional: ese compromiso que asumimos con nuestros estudiantes y con nosotros mismos para activar todos los recursos que estén en nuestra mano para mejorar su formación.

Forma pedagógicamente não só é necessário, é parte da ética profissional: o compromisso que assumimos com os nossos alunos e com nós mesmos para ativarmos todos os recursos que estão ao nosso alcance e para melhorar a formação dos mesmos.

Quanto às habilidades específicas a que se refere Zabalza (2004), o mesmo aponta as seguintes considerações:

- necessidade da formação pedagógica;

- considerar o professor como pessoa;
- o professor é a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária;
- ter a atividade docente como uma atividade profissional;
- considerar a dimensão administrativa da profissão;
- considerar o ensino como uma atividade interativa;
- saber identificar o que o aluno já sabe;
- saber estabelecer uma boa comunicação com os alunos, ter habilidades comunicativas (individual e coletivamente): dar explicações claras, manter uma relação cordial;
- saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes, sabendo estimulá-los a prender, a pensar e a trabalhar em grupo, transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico e atualidades;
- ter envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes, buscando meios para facilitá-la, estimulando o interesse dos mesmos, favorecendo uma formação com êxito;
- motivar os alunos a trabalharem em grupo e intensamente;
- ser acessível e reforçar as qualidades dos estudantes, ou seja, ter interesse e preocupação por cada um dos estudantes;
- saber analisar e resolver problemas;
- analisar o conteúdo até detalhá-lo e torná-lo compreensível;
- observar qual é a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los;
- selecionar as estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem;
- organizar as ideias, a informação e as tarefas para os estudantes;
- ter alto nível do conhecimento específico da disciplina.

A partir de suas pesquisas quanto à formação pedagógica na área de medicina da universidade brasileira, Costa (2009, p. 99) aponta que:

[...] há uma tendência a encarar com ceticismo ou descaso os aspectos pedagógicos da docência universitária. Nos cursos de medicina, por exemplo, alguns autores destacam que a docência é considerada uma atividade secundária à profissão médica e o trabalho docente não é assumido como profissão.

De acordo com Almeida (2012), o ensinar, enquanto emancipador e promotor do ato de aprender, não pode se reduzir apenas às dimensões organizativas e operacionais, subsidiadas por uma didática instrumental, para não categorizar o professor como um não profissional

(SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004; ZABALZA, 2004). Sua realização dá-se também via uma dimensão pedagógica, que necessita ser percebida, apreendida, visando ser fundamento da prática do professor.

Libâneo (2002, p. 29-30) coloca-a como teoria e prática da educação, frisando a concepção reduzida quando o senso comum a coloca apenas como metodologia, procedimentos e técnicas de ensino e modo de ensinar a matérias.

A Pedagogia ocupa-se de fato dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. [...] Pedagogia é o campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.

Aí se vê a sua importância no sentido de dar subsídios ao professor do ensino superior para perceber o que está nas entrelinhas das propostas educacionais e zelar pela intencionalidade e propostas metodológicas e organizativas do currículo, tornando os conteúdos ensináveis e com sentido na busca da promoção do ser humano.

Também Pimenta (1998) e Franco (2010) trabalham a pedagogia como ciência da educação; como um campo de conhecimento centrado no contexto da formação humana.

Diferente de Pimenta (1998), Libâneo (2002), Franco (2010) e Martins (2003, p. 147-148) não colocam a Pedagogia como ciência da educação, mas como

[...] a criação daquilo que interessa ao processamento da intervenção, na situação educativa, através da reelaboração das ciências do desenvolvimento (Psicologia, Sociologia, Filosofia, Biologia) e das ciências didático-metodológicas (Didática, Metodologias, Teoria do Currículo, Educação Comparada, História da Educação).

A partir das contribuições da pedagogia, como subsídio teórico para o entendimento e análise da prática educativa (formal), proporcionando possibilidades de modificações da mesma e dos alunos, Almeida (2012, p. 96) preconiza a pedagogia universitária,

[...] como um conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética.

Freitas e Seiffert (2007); Silva e Schnetzler (2006) reforçam esta posição quanto à formação pedagógica, salientando-a como necessária para o bom desempenho da função docente.

O conhecimento pedagógico é de grande complexidade, sendo o que diferencia o professor dos especialistas das diversas áreas do saber. [...] Assim, tal conhecimento vai além daquele da disciplina em si, situando-se na dimensão da disciplina a ensinar, pois nele estão incluídos os modos que o professor utiliza para representar e formular os conhecimentos científicos de sua disciplina, elaborando-os em conhecimentos compreensíveis para os alunos. (SILVA E SCHNETZLER, 2006, p. 58).

Desse contexto, podemos retomar a necessidade dos saberes pedagógicos. Segundo Anastasiou (2002), os saberes pedagógicos são necessários para a profissionalização, bem como para o exercício competente da docência.

Assim, é cada vez mais necessário superar a atuação meramente instrumental no ensino universitário (Almeida 2012). Para Candau (1989, p. 13)

[...] todo processo de formação de especialistas e professores inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer“ educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a didática ocupa um lugar de destaque.

O cenário mundial (econômico, político, cultural, educacional, social) em que se encontra a educação superior necessita de uma ressignificação da Didática, desvincilhada de uma visão técnica-instrumental.

Ser professor demanda ir muito além das características historicamente consolidadas por um ensino tecnicista e pela exclusiva transmissão de conhecimentos. É necessário que o professor tenha formação científica, pedagógica, prática, técnica e política, desenvolvendo assim, as competências profissionais de um educador (FREITAS E SEIFFERT, 2007, 637).

### **4.3 A formação pedagógica do professor de ensino superior: a contribuição da Didática**

Desde a década de 1980, a Didática vem sendo objeto de pesquisa (CANDAU, 1989; LIBÂNEO, 1985; VEIGA, 1998; PIMENTA, 1994; FRANCO, 2010) de grandes e importantes eventos científicos como o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e o GT de Didática da Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), os quais têm se preocupado em ressignificar seu objeto de estudo e campo científico, buscando desvincilhá-la das ideias tecnicista e receituária do fazer docente.

A Didática foi concebida de diferentes maneiras de acordo com as tendências pedagógicas que embasavam os processos de ensinar e aprender, no decorrer da história da educação, considerando o período do surgimento da escola formal até os dias atuais.

Falar da Didática, hoje, é discutir e analisar o esforço de estudiosos da área (PIMENTA; FRANCO, 2012; LIBÂNEO; ALVES, 2012) em colocá-la como um

[...] campo de estudos e pesquisas voltado para a tarefa de fundamentar o processo ensino-aprendizagem como uma prática social, o que impõe, a essa área de conhecimento, o papel de refletir a partir das características dessa prática diante das novas demandas que o atual apresenta. [...] a principal tarefa da Didática, para fundamentar o sucesso do processo de ensinar e aprender, será a de, ao tomar o ensino como prática social, buscar compreendê-lo em todas as suas determinações; olhar-se assim inserida nessa prática; e ir dialogando com esse processo na busca de articulações e possibilidades que a prática evidencia. [...] Também ser mediadora na construção da identidade profissional do professor (PIMENTA; FRANCO, 2012, p. 9).

[...] penso que a Didática necessita do aporte teórico da Ciência Pedagógica. [...] a Didática desenvolve um modo peculiar de atividade pedagógica, ou seja, promove o acontecer pedagógico em contextos de ensino e aprendizagem. Ela constitui-se, assim, num prolongamento natural da Pedagogia, uma vez que especifica questões pedagógicas no quadro do ensino das disciplinas escolares, das condições de apropriação de saberes e das formas de intervenção didática nas situações concretas da sala de aula. (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 27).

Assim, de acordo com a literatura atual, a Didática, área da Pedagogia, se desdobra entre suas funções para apresentar o ensino como uma prática social (FRANCO, 2010, 91) e seu objeto de estudo como sendo a prática docente em situação (FRANCO, 2010, 91).

Conceber o ensino como uma prática social, segundo Franco (2010, p. 90),

[...] é esforçar-se para que esta prática seja compreendida e transformada a partir do diálogo e tecida nos significados que emergem dos práticos, daqueles que a concretizam. [...] como prática social, o ensino conforma-se e configura-se em determinadas condições concretas, tais como o contexto institucional, as condições de trabalho dos docentes, suas representações e sentidos que elaboram sobre seu trabalho.

Quanto à prática docente em situação, como o objeto de estudo da Didática, significa

[...] organizar seu corpo de conhecimentos a partir da teoria pedagógica, dos instrumentos e práticas da Pedagogia como ciência da Educação. [...] a Didática deixaria de ser uma teoria do ensino para ser uma teoria pedagógica da docência; [...] ser uma teoria da formação. [...] ela se alimentaria dos pressupostos da ciência pedagógica, ao mesmo tempo em que forneceria os elementos para a contínua revisão dos fundamentos teórico-práticos da Pedagogia (FRANCO, 2010, p. 91-92).



Pesquisas brasileiras como Penin (2001); Pachane (2005); Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007); Camilo e Ribas (2007); Freitas e Seiffert (2007); Perim (2009); Garcia (2009); Costa (2009); Fischman e Sales (2010); Martins e Romanowski (2010); Silva e Bertoni (2010); Almeida (2011); Machado e Vieira (2011); Moreno e Sonzogno (2011); Oliveira e Vasconcellos (2011); Oro e Bastos (s/d); Camargos (s/d); Favarim (s/d); Pachane (s/d); Silva (s/d); Faria (s/d); Almeida (2012) apontam a contribuição da didática para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor universitário.

As pesquisas acima tratam da melhoria da qualidade didática no ensino superior; da ação didática em equipes que precisa ser estimulada e aprendida pela maioria dos docentes universitários; da definição da identidade dos professores e de sua formação didática tendo em vista um desempenho de excelência; a responsabilidade atribuída à pós-graduação de formar o docente por meio das disciplinas Metodologia do Ensino Superior e Didática; da concepção da área como uma tecnologia (entendida como saber profissional) direcionada ao ser e fazer-se professor; da ética de cuidado com a educação dos alunos proposta pela Didática e da urgência da discussão relativa à formação de professores neste começo de século.

Apresentamos um panorama da formação pedagógico-didática do professor de ensino superior, considerando também alguns aspectos da realidade dos países que compõe o Processo de Bolonha.

É necessário reconhecer a necessidade de mudanças nessa etapa de ensino, quando se trata da formação do professor de ensino superior, tendo em vista articular o acesso aos conteúdos técnicos e específicos necessários em cada área com outras dimensões e saberes necessários à atividade docente, visando o resgate de uma universidade voltada à construção e consolidação da sociedade (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001).

Consideramos que a formação pedagógica do professor universitário, permeada pela didática, necessariamente se articula com diversas dimensões, saberes e áreas de conhecimento, como a formação profissional, disciplinar, curricular, experiência, visando uma educação superior crítica, ética e política que promova o resgate de uma universidade voltada para a construção e consolidação de uma sociedade mais justa e democrática.

## **5. A PRESENÇA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

### **NOTA 7.0: O QUE REVELAM OS DADOS DO TRIÊNIO 2010-2012**

Os dados coletados durante o Levantamento e pela pesquisa Documental foram analisados a partir da abordagem quantitativa, com o apoio da qualitativa.

De acordo com Gil (2009, p. 125) o processo de análise quantitativa dos dados envolve diversos procedimentos: tabulação dos dados e cálculos estatísticos [...], pode ocorrer também a interpretação dos dados obtidos (aqui será encaminhada a abordagem qualitativa).

Quanto à abordagem qualitativa, Lüdke e André (1986, 48) apontam que o primeiro passo desse tipo de análise é a “construção de um conjunto de categorias descritivas”.

Baseando-se nos dados coletados, foram organizadas sete “categorias descritivas” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, 48):

- Categoria 1: Concepção
- Categoria 2: Objetivos
- Categoria 3: Perfil do Egresso
- Categoria 4: Linhas de Pesquisa
- Categoria 5: Disciplina e Ementa
- Categoria 6: Integração com a Graduação
- Categoria 7: Estágio de Docência

O conteúdo coletado foi organizado e analisado de acordo com os objetivos desta pesquisa:

- Fazer um levantamento, a partir dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, quanto à presença da formação do professor do ensino superior;

- Analisar se a formação do professor de ensino superior proposta pelos cursos de pós-graduação reflete uma formação pedagógica a partir da concepção e objetivos do programa, perfil do egresso, linhas de pesquisa e disciplinas oferecidas, da integração com a graduação e estágio de docência.

Considerando os dados coletados e os objetivos, a organização, análise e discussão, os dados foram organizados em dois blocos:

Bloco 1: Levantamento da presença da formação do professor do ensino superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Bloco 2: A relação da formação do professor do ensino superior com a formação pedagógica.

### **5.1 Levantamento da presença da formação do professor de ensino superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu***

De acordo com a Lei 9394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Brasil, 1996, s/p), a pós-graduação *stricto sensu* é os *locus* da formação do professor de ensino superior.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Antes da Lei no. 9394/96, outras legislações (BRASIL, 1965; BRASIL, 1968) apontavam a formação do professor de ensino superior como um dos objetivos da pós-graduação *stricto sensu*.

Especificamente o Parecer no. 977/65, que trata da definição dos cursos de pós-graduação, aponta que é dever desta etapa de ensino a responsabilidade pela formação do professor de ensino superior.

Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. (BRASIL, 1965, p. 3).

Além da obrigatoriedade, o parecer, de 50 anos atrás, já prenunciava a necessidade de uma política para a formação de professores de ensino superior no atendimento da demanda na época, pelo descaso com tipo de formação.

Daí a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação. (BRASIL, 1965, p. 3).

Ainda de acordo com o Parecer no. 977/65 houve, a partir do governo/ministros da época, uma solicitação para a oficialização e fundação dos cursos de pós-graduação e, dentre três motivações, a necessidade da formação de professores de ensino superior estava presente.

O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos de pós-graduação:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Outra legislação de 1968, o Decreto nº 63.343, que trata da instituição de Centros Regionais de Pós-Graduação designa, como um dos objetivos da pós-graduação, a formação do professor para a educação superior:

Art. 1º. Serão criados, mediante convênio com universidades ou instituições de nível equivalente, Centros Regionais de Pós-Graduação, tendo os seguintes objetivos:

- a) formar professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurada, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- c) proporcionar o treinamento eficaz de técnicos de alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional;
- d) criar condições favoráveis ao trabalho científico, de modo a estimular a fixação dos cientistas brasileiros no País e incentivar o retorno dos que se encontram no estrangeiro.

Na sequência, os Planos Nacionais de Pós-Graduação, nas vigências 1975-1979; 1982-1985; 1986-1989; 2005-2010; e 2011-2020 como supracitados, também apontam como prerrogativa esse tipo de formação.

No PNPG (1975-1979) apareceram orientações quanto aos processos pedagógicos, produção científica e programas institucionais de capacitação de docentes; na versão 1982-1985, foi enfatizada a formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes; na versão 1986-1989, destacou-se a melhoria da qualificação do corpo docente relacionada à titulação e profissão; na vigência 2005-2010 (quinta versão) foi apontada a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior.

Na versão atual 2011-2020 a formação do docente universitário é pouco mencionada, pois o grande objetivo do documento é articular a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade. No entanto, o documento não deixa de trazer a natureza dessa etapa de ensino.

Tal é, portanto, a situação da chamada Pós-Graduação *stricto sensu*, de natureza acadêmica, voltada para a formação de professores e pesquisadores, com o doutorado no topo e o mestrado na base. (BRASIL, 2010, p.126).

A partir de 2008, e atualizada em 2014, está disponível e publicada no endereço virtual da CAPES, reforçando as prerrogativas da no. Lei 9394/96, a regra para a obtenção da habilitação para o magistério superior.

A habilitação para o exercício do magistério superior deve ser obtida em programas de Mestrado ou Doutorado (artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º 9.394, de 20/12/96). Mas, havendo escassez de pessoal qualificado é admitida a docência, sem o título *stricto sensu* (artigo 52, inciso II, da LDB). Todavia, as instituições tendem a contratar mais Mestres e Doutores, porque a qualificação do corpo docente é fator importante na avaliação institucional, quando do credenciamento, ou renovação, além de que, até para lecionar na educação básica, é exigida licenciatura plena.

Considerando a formação do professor de ensino superior advinda da pós-graduação *stricto sensu*, justifica-se o levantamento para responder ao primeiro objetivo desta tese.

A partir dos 145 programas pesquisados e 290 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pudemos traçar um panorama quanto a presença da formação do professor universitário, considerando toda a documentação analisada, a partir do uso da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2008, p.42), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Minayo (2010, p.84) sintetiza a análise de conteúdo como a possibilidade da “descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

A análise do conteúdo pode ser utilizada em várias situações como aponta Minayo (2010, p.84):

- (a) análise de obras de um romancista para identificar seu estilo ou para descrever a sua personalidade;
- (b) análise de depoimentos de telespectadores que assistem a um programa ou de depoimentos de leitores de jornal para determinar os efeitos dos meios de comunicação de massa;
- (c) análise de livros didáticos para o desvendamento de ideologia subjacente;
- (d) análise de depoimentos de representações de um grupo social para se levantar o universo vocabular desse grupo.

Bardin (2008, p. 48) concebe a análise de conteúdo como a “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”.

Para cada situação Bardin (2008) oferece um tipo de análise: a análise de avaliação ou análise representacional; análise de expressão; análise de enunciação e análise temática. Considerando este referencial, para esta tese, utilizaremos a análise do tipo **temática**.

De acordo com Bardin (2008, p.48) a análise temática é uma das técnicas da análise de conteúdo. Ela é chamada de categorial. “A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. (BARDIN, 2008, p.131).

Para estabelecermos a relação da análise dos documentos coletados, análise dos conteúdos e a categorial (temática) apresentamos um quadro de associação com as ideias de Bardin (2008).

**Quadro 7: Elementos da Tese e referencial teórico utilizado para a análise dos dados**

<b>Referencial Teórico (BARDIN, 2008)</b>	<b>Elementos da Tese</b>
Análise Documental Material de Pesquisa	Documentos: - Cadernos de Indicadores – CAPES - Informações relacionadas aos programas da Plataforma Sucupira
Análise Conteúdo	Mensagens contidas nos textos dos documentos
Organização da Análise: pré-análise	Escolha dos documentos que foram pesquisados O que seria pesquisado Consideração dos objetivos da tese
Organização da Análise: exploração do material	Aplicação e colocação em prática das escolhas e decisões da pré-análise
Organização da Análise: tratamento dos dados obtidos e interpretação	Verificação do que faltava nos dados e busca de complementos Organização quantitativa e tabela para a junção dos dados
Codificação Recorte, enumeração e escolha das categorias	Articulação do que foi coletado com a pesquisa teórica •concepção •objetivos •perfil do egresso •linhas de pesquisa •disciplina e ementa •integração com a graduação •estágio de docência
Tipo de Análise de Conteúdo: Temática	Formação Pedagógica Docente Educação Superior
Unidades de registro: documentos e palavras	Palavras: ensino, ensinar, aprender, aprendizagem, didática, didático, pedagógico, pedagógica, professor, docente, universitário,

	universidade, prática, estágio, metodologia, educação superior
Unidades de registro: temas	Temas: - formação do professor de ensino/educação superior - formação pedagógica do professor de ensino/educação superior
Unidades de contexto: codificação da unidade de registro	Leituras das frases para achar as palavras e temas
Regras de enumeração	1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 (enumeração das categorias) Também foi utilizado um x para indicar o que cada texto ou trecho trazia de formação do docente de ensino superior
Análise quantitativa	Frequência da aparição da formação do docente universitário de ensino superior
Análise qualitativa	A partir da frequência da aparição da formação do docente universitário, foi considerada a formação pedagógica do professor de ensino superior, palavras, frases e contextos que estavam articulados com os Planos Nacionais de Pós-Graduação; Zabalza (2004); Cunha; Soares (2010)
Categorização	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Categoria 1: Concepção</li> <li>•Categoria 2: Objetivos</li> <li>•Categoria 3: Perfil do Egresso</li> <li>•Categoria 4: Linhas de Pesquisa</li> <li>•Categoria 5: Disciplina e Ementa</li> <li>•Categoria 6: Integração com a Graduação</li> <li>•Categoria 7: Estágio de Docência</li> </ul>

Quanto à **Categoria 1: Concepção do Programa**, 61 programas, 42%, apresentam em sua concepção a descrição da formação do professor de ensino superior e 84, 58%, não apresentam.

#### **Quadro 8: Concepção do programa x formação do professor do ensino superior**

<b>Concepção do Programa x formação do professor de ensino superior</b>	<b>Programas</b>
Concepção traz a formação do professor de ensino superior	61
Concepção não traz a formação do professor de ensino superior	84
<b>Total</b>	<b>145</b>

Fonte: Acervo pessoal.

A **Categoria 2: Objetivos**, nos mostra que 98 programas apresentam entre seus objetivos a formação do professor de ensino superior. Cabe salientar que a preocupação com a pesquisa é premissa indistintamente em todos os programas. Dos 145 programas pesquisados,

35 deles não apresentam, como um dos seus objetivos, a formação do professor de ensino superior e 12 descrevem indiretamente.

**Quadro 9: Objetivos x formação do professor de ensino superior**

<b>Objetivos x formação do professor de ensino superior</b>	<b>Programas</b>
Objetivo que descreve a formação do professor de ensino superior	98
Não aparece a formação do professor de ensino superior	35
Indiretamente	12
<b>Total</b>	<b>145</b>

No contexto da **Categoria 3: Perfil do Egresso**, foi realizada uma análise sobre qual programa apresentava a descrição do perfil do egresso e a inserção do mesmo.

Dos 145 programas pesquisados, 45 descrevem o perfil com capacidades e ações desse profissional; 61 apresentam o local onde os egressos estão inseridos (com o destaque, instituições de educação superior, atuando como professores); 34 programas descrevem o perfil e apresentam a inserção conjuntamente; e em 05 programas não aparece o perfil docente do egresso.

**Quadro 10: Perfil do Egresso x Descrição do Perfil x Inserção do Egresso x professor de ensino superior**

<b>Perfil do Egresso x formação do professor de ensino superior</b>	<b>Programas</b>
Descrição do Perfil	45
Inserção do Egresso	61
Descrição do Perfil e Inserção do Egresso	34
Não aparece o perfil docente do egresso	05
<b>Total</b>	<b>145</b>

Quanto à **Categoria 4: Linhas de Pesquisa**, 05 programas apresentam linhas relacionadas à formação do professor do ensino superior (mas apenas uma com o título relacionado); 80 não apresentam, em nenhuma linha, a formação do professor do ensino superior, bem como inserção de projetos de pesquisa; 03 programas apresentam somente linhas que pesquisam temas relacionados ao ensinar, aprender, educação superior, estratégias de ensino na universidade, formação do professor, mas sem projetos; 22 programas apresentam linhas e projetos de pesquisa que tratam de temas relacionados ao ensinar, aprender, educação superior, estratégias de ensino na universidade e formação do professor; e



35 programas apresentam só projetos. Foi pesquisado um total de 2144 linhas de pesquisa. Em média os programas têm 15 linhas. O programa com mais linhas soma 75 e o programa com menos, 03 linhas. Em todos os programas foram elencados 198 projetos relacionados à formação do professor do ensino superior.

**Quadro 11: Programas x Linhas de Pesquisa x Formação do Professor do ensino superior**

<b>Linhas de Pesquisa x Formação do Professor de ensino superior</b>	<b>Programas</b>
Programas com Linhas de Pesquisa que tratam da formação do professor do ensino superior	05
Programas com Linhas que pesquisam temas relacionados ao ensinar, aprender, educação superior, estratégias de ensino na universidade, formação do professor (sem projetos)	03
Programas com Linhas + Projetos de Pesquisa que se articulam com a formação do professor do ensino superior	22
Programas com Projetos de Pesquisa que se articulam com a formação do professor do ensino superior (sem linhas de pesquisa)	35
Programas com Linhas que não se articulam com a formação do professor do ensino superior	80
<b>Total</b>	<b>145</b>
Quantidade de projetos de pesquisa que tratam da formação do professor do ensino superior e do ensino superior	198
Quantidade de linhas de pesquisa	2.144

Dos 145 programas pesquisados, considerando a **Categoria 5: Disciplina e Ementa**, 17 programas ofertam a disciplina de outra nomenclatura em que aparece o termo Didática; 46 programas não oferta nenhuma disciplina ligada ao ensino, aprendizagem, didática, formação pedagógica, educação superior, professor, aluno, universidade; 08 programas ofertam a disciplina Metodologia do Ensino de...; e 74 programas ofertam disciplinas que tratam da formação do professor de ensino superior.

**Quadro 12: Oferta da disciplina de Didática**

<b>Oferta da disciplina de Didática</b>	<b>Programas</b>
Didática de ensino Superior, Didática do Ensino Superior ou outra nomenclatura em que aparece o termo Didática	17
Nenhuma disciplina ofertada à formação do professor de ensino superior	46

Disciplinas que tratam da formação do professor de ensino superior	74
Metodologia do Ensino de...	08
<b>Total</b>	<b>145</b>

A Categoria **6: Integração com a Graduação**, mostra que 140 programas mantêm a integração com a graduação e 05 programas não mencionam nada.

**Quadro 13: Integração do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* com a Graduação**

<b>Integração do Programa de Pós-Graduação com a Graduação</b>	<b>Programas</b>
Sim	140
Não	05
<b>Total</b>	<b>145</b>

Quanto à **Categoria 7: Estágio de Docência**, é obrigatoriedade do Programa de Demanda Social, de acordo com a Portaria no. 76/2010, especificamente em seu artigo 9º., inciso V e artigo 18º., incisos I a X (BRASIL, 2010, p. 31-32):

Art. 9. V - realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no art. 18 deste regulamento;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IX - havendo específica articulação entre os sistemas de ensino, pactuada pelas autoridades competentes e observadas as demais condições

estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública de ensino médio;  
X - a carga horária máxima do estágio docência será de 4 horas semanais.

Dos 145 programas pesquisados, 142 oferecem o estágio de docência e três não.

**Quadro 14: Presença do estágio docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu***

<b>Presença do Estágio de Docência no Programa</b>	<b>Programas</b>
Sim	142
Não	3
<b>Total</b>	<b>145</b>

Assim, a partir da primeira etapa do trabalho, caracterizada por um Levantamento, temos um panorama quantitativo quanto à presença da formação do professor de ensino superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nota 7.

No próximo item, os dados serão analisados à luz das referências que compõem esta tese, a partir de uma análise qualitativa.

## **5.2 A relação da formação do professor de ensino superior com a formação pedagógica**

Este segundo bloco de análise se propõe a responder o segundo objetivo da tese, que é analisar se a formação do professor de ensino superior, proposta pelos cursos de pós-graduação, reflete uma formação pedagógica a partir da concepção e objetivos do programa, perfil do egresso, linhas de pesquisa e disciplinas oferecidas, da integração com a graduação e estágio de docência.

Para dizer se a formação do professor de ensino superior dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* reflete a formação pedagógica do docente, buscamos como referencial teórico os estudos de Zabalza (2004) e Cunha; Soares (2010).

De acordo com Zabalza (2004, p. 145),

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade. Essa convicção é mais evidente na doutrina do que nas políticas ativas das instituições; porém, o fato de subsistirem incongruências ou de não se poder falar ainda sobre convicções generalizadas em torno da necessidade da formação (desse tipo de formação) não deve diminuir a intensidade de sua exigência.

Zabalza (2004) acaba por fazer uma ressalva à formação pedagógica que não seria só ela responsável pela qualidade do ensino, mas que pode contribuir para dar sentido à ação do professor e melhorá-la.

Ainda segundo Zabalza (2004), “a pedagogia universitária tem um importante papel no que diz respeito à formação como estimuladora da criação desse espaço profissional comum entre professores das diversas especialidades”.

No entanto, ressaltamos e defendemos que a díade ensino-pesquisa precisa estar articulada na formação do professor universitário e que, acordando com Zabalza (2004, p.155), “precisam de formação”. No entanto, concordamos com Zabalza (2006, p.04) quando afirma que “ensinar é distinto de investigar e é, também, diferente de realizar tarefas de gestão, de extensão cultural ou de implementar outros projetos profissionais (relatórios, auditorias, assessorias, etc.)”.

Um novo conjunto de capacidades deve ser requerido do professor para o atendimento dessa demanda (ZABALZA, 2004, p.111):

- saber identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e necessitaria saber);
- saber estabelecer uma boa comunicação com seus alunos (individual e coletivamente): dar condições claras, manter uma relação cordial com eles;
- saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha que trabalhar (neste caso, estudantes adultos); ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização.

Esses aspectos contribuem para que o professor não se coloque em prática apenas como conhecedor de sua área, mas com conhecimentos e várias competências que decorrem de uma preparação específica, ressaltando a relevância social de sua atuação, bem como os aspectos comuns a qualquer bom formador como, por exemplo, o alto nível de conhecimento de sua disciplina; capacidade de articulação dos conteúdos ensinados; organização de sua fala e escrita; comprometimento com a aprendizagem dos alunos, suscitando o interesse dos mesmos e fazendo-os crer no seu êxito; além de ser positivo e acessível. (ZABALZA, 2004).

Quanto às proposições de Cunha e Soares (2010, p. 25-26) em relação à formação pedagógica do professor de ensino superior e a respeito dos saberes pedagógicos, colocam:

- os saberes relacionados com o contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica, que implicam a compreensão do papel da universidade na construção do Estado democrático, bem como das políticas que envolvem essas instituições;

- os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que envolvem conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social e os caminhos da integração no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes;
- os saberes relacionados com o contexto sócio histórico dos estudantes, que se traduzem em habilidades de compreensão da condição cultural e social dos mesmos, de estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica, e a afirmação de sua identidade social, cultural e pessoal;
- os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, à capacidade de dimensionar o tempo disponível, em função da condição dos estudantes e das metas de aprendizagem e ao domínio do conhecimento específico de forma a situá-lo histórica e conjunturalmente e a estabelecer relações com outros conhecimentos;
- os saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, que pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino, que favoreçam uma aprendizagem significativa ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes;
- os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, que exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica capaz de permitir, ao professor, a identificação das estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes a partir da retomada dos objetivos previstos e da trajetória percorrida. Os saberes relacionados com a avaliação pressupõem, ainda, um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão e a capacidade de comunicar a avaliação aos estudantes.

O tema formação pedagógica do professor de ensino superior, no contexto da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, vem sendo discutido e pesquisado no Brasil desde a década de 1990, e mais intensamente a partir do ano 2000.

Autores como Fávero (1993), Grupo Gestor (CAXAMBU, 2005); Ramalho e Madeira (2005); Bianchetti (2005); Cunha e Soares (2010); Nunes (2011); Nazareth (2011); Benite (2011); Lemos (2011); Francisco (2011); Randi (2011); Lapini (2012); Correa (2012); Oliveira (2012); Coelho (2012); Alvim (2012); Souza (2012); Martins (2012); Camargo (2012) vêm discutindo e defendendo a formação pedagógica do professor do ensino superior.

Fávero (1993, p. 325), a partir de um estudo a respeito da contribuição da avaliação para a melhoria dos programas de pós-graduação em Educação, aponta a necessidade da retomada dos objetivos dessa etapa de ensino que é a formação do pesquisador versus formação do professor.

[...] devemos retomar com afinco a discussão fundamental dos objetivos da pós-graduação, dentro dos objetivos da universidade brasileira: formar

pesquisadores versus formar professores, inclusive para a educação básica; formar quadros dirigentes para as próprias universidades e para os sistemas de ensino, assim como para os movimentos sociais. Da mesma forma, retomar a discussão sobre a estrutura dos cursos, não só pelo encurtamento dos prazos, mas em função dos objetivos explicitados ou redefinidos; avaliar qualitativamente a produção dos programas, tanto pelas teses e dissertações dos pós-graduandos, como pelos livros, capítulos de livros, artigos e relatórios de pesquisa dos professores.

Considerando as proposições do Grupo Gestor (CAXAMBU, 2005, p. 09), referem que a pós-graduação não pode perder de vista as competências pedagógicas dos pós-graduandos, além da pesquisa.

[...] é preciso não perder de vista que toda esta valorização da pesquisa em nada desqualifica a importância que tem o desenvolvimento das competências pedagógicas do pós-graduando que, em nosso contexto, tem significativa atuação na docência universitária.

Ramalho e Madeira (2005, 79-81), a partir de um estudo, traçam a trajetória da pós-graduação em educação no Norte e Nordeste, desde a sua concepção até 2005, salientando seu objetivo inicial caracterizado pela preparação para o magistério, passando pelo o fortalecimento da pesquisa, como subsídio principal do desenvolvimento profissional do pós-graduando, até concluírem que os princípios político-científico-pedagógico são os necessários para o processo formativo dos profissionais.

Assim, gradualmente se chegou a uma nova concepção da pós-graduação, com a pesquisa assumindo papel definidor, não sem o duplo risco do descuido da formação pedagógica e didática de novas gerações de mestres e doutores, e da vulgarização ou da superficialidade da pesquisa. Como construtora de inovação intelectual e atitude profissional emancipadora, a pesquisa deve provocar mudanças na forma de o pesquisador conceber e agir em seu trabalho de docente formador ou em formação nos variados campos de inserção da educação. Dessa forma, não seria este o princípio político-científico-pedagógico que deve fundamentar toda a pós-graduação em educação, embora a educação não seja o único instrumento de mudança social?

Marques e Bianchetti (2005, 142, 143), em momento de entrevista a respeito da criação e expansão da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, no contexto da região Sul, colocam a mesma função desta etapa de ensino, como no Norte e Nordeste, enfatizando a necessidade da presença da pesquisa nos programas.

Era tão forte essa preocupação de formar doutores e mestres – no primeiro momento foram mestres, principalmente – que toda a literatura em educação se voltava para a questão do ensino, para a atuação do professor. [...] Tínhamos, ainda, toda a questão da formação de professores para o ensino superior, que era a proposta da CAPES. [...] Mas, como tínhamos o programa das licenciaturas, tínhamos que nos preocupar com o professor do

ensino fundamental, do ensino médio. [...] Hoje a minha convicção é que o que importa é a aprendizagem, porque, no ensino, uns ensinam aos outros, e você se auto-ensina, na medida em que faz reflexões ou se recolhe à sua bagagem e reavalia. [...] se verificou que um doutor em educação é mais que um professor, mais que alguém que ensina, é alguém que pensa. E que pensa de uma forma original, trazendo contribuições, principalmente de modelos e de teorias, e vê hipóteses de sugestões de melhoria em termos mais amplos, Brasil/mundo, e não apenas local.

Ainda na entrevista Marques e Bianchetti (2005, p. 150), Marques salienta que deve haver uma formação articulada entre docência e a pesquisa.

Então a chave da questão é formarmos pessoas, pesquisadores, pensadores que tenham o gosto de continuar aprendendo, que queiram fazer da sua vida uma busca de mais e melhor aprendizagem, não só para melhorar a sua qualidade de vida, a sua posição dentro dos micromundos em que se inserem e dos macromundos com os quais têm contato, como também terem consciência de que, de alguma maneira, ainda que mínima, contribuem para uma melhor condição de vida do ser humano na Terra.

No estudo de Cunha e Soares (2010, 593; 598), a respeito do lugar da formação da docência universitária na pós-graduação em Educação, os relatos dos coordenadores dos programas apontam a importância maior para a pesquisa, além de ser o espaço por excelência desse tipo de formação.

A formação de quadros com nível elevado para produzir conhecimento aparece como o principal objetivo dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. [...] De forma geral, os participantes concluem que a pós-graduação *stricto sensu* deveria ser o lugar privilegiado para a formação do docente universitário, possibilitando-lhe maior domínio dos conteúdos estudados e o desenvolvimento da capacidade de problematizar e de argumentar, em consonância com a concepção de docência centrada na pesquisa.

Cunha e Soares (2010, p.599) concluem no estudo que a pesquisa tem prevalência nos programas de pós-graduação estudados em contrapartida com a formação docente.

[...] os programas de pós-graduação em Educação se envolvem com temas específicos do campo da educação e seus desdobramentos, mas têm se distanciado dos fazeres e saberes da docência, em especial da educação superior. A assunção da formação de pesquisadores como principal objetivo da pós-graduação atinge o campo da educação tal qual o faz com os demais.

A pesquisa de Cunha e Soares (2010) pode ser confirmada pelos nossos estudos em 2013, quando foram coletados dados de 142 programas de mestrado e doutorado de 84 instituições de educação superior. Os dados mostraram que apenas 18 instituições apresentavam, na concepção de seus programas de pós-graduação *stricto sensu*, a formação do professor de ensino superior; 23 continham objetivos ligados ao tema; 16 instituições

possuíam uma das linhas de pesquisa que contemplava essa formação; e 37 ofertavam disciplinas com nomenclaturas de Didática. (BERTANHA, 2013).

Nunes (2011), no estudo a respeito da formação pedagógica a partir da percepção do professor de Enfermagem, afirma que os pesquisados relatam que na graduação há o preparo para a atuação do enfermeiro, e que para a formação pedagógica, recorriam à pós-graduação *stricto sensu*.

Nazareth (2011), ao estudar as teses produzidas de 2005 a 2009, considerando o tema formação pedagógica do professor universitário, conclui que o *locus* maior é a pós-graduação *lato sensu*, que são escassas as pesquisas nessa área, além dos programas investigarem raramente o professor universitário.

Lemos (2011), em pesquisa a respeito da formação didático-pedagógica dos professores de odontologia, afirma que a mesma contribui para a constituição de dentistas cidadãos, tal como indicado pelas diretrizes curriculares nacionais da área. Ainda, a pesquisadora traz que 75% dos participantes da pesquisa (professores da área) relataram não estarem satisfeitos com a formação didático-pedagógica que tiveram durante a pós-graduação.

Francisco (2011), no estudo que analisou 152 dissertações e duas teses de doutorado, quanto às pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (entre 2000 e 2008), apontou que 22,08% estavam no contexto de ensino superior e 14,29% dos temas tratava da formação de professores.

Lapini (2012), ao analisar a formação do professor de Ciências Contábeis, a partir dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área, constatou que os mesmos não preparam para a docência.

Correa (2012), em seu estudo a respeito da relevância da formação pedagógica do professor de ensino superior no contexto de pós-graduação *stricto sensu* em Saúde Coletiva, constata que este tipo de formação é desconsiderada, havendo uma prevalência quanto à pesquisa. Correa (2012) apresenta que aproximadamente 61% dos programas de mestrado e 38% dos programas de doutorado ofertam disciplinas ou práticas de formação pedagógica, sendo necessário valorizar o ensino nessa etapa educativa.

Oliveira (2012, p. 108), ao estudar o perfil dos professores que atuam no ensino privado de Alagoas, constatou que a formação pedagógica para estes profissionais ainda é uma “lacuna”.

Coelho (2012), ao estudar o processo de constituição da docência universitária no contexto das políticas públicas quanto à formação dos docentes nas Universidades Públicas,



especificamente em uma universidade federal, constatou que a formação para docência ainda continua atrás da formação para a pesquisa.

Considerando o aporte teórico para a análise das categorias levantadas nesta tese, passamos agora para o estudo da formação pedagógica no contexto dos programas de pós-graduação *stricto sensu* pesquisados, a partir da categorização organizada.

De acordo com Bardin (2008, p. 145-146)

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério da categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático, léxico e expressivo.

Levantamos as sete categorias a partir de elementos comuns, em duas etapas: o inventário (BARDIN, 2008, p. 146), em que fomos compartimentalizando cada elemento de cada programa de pós-graduação e classificando (BARDIN, 2008, p. 146), ou seja, distinguindo, destacando e direcionando cada unidade de registro dentro dos grandes temas.

- Categoria 1: Concepção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* x formação pedagógica do professor de ensino superior;
- Categoria 2: Objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* x formação pedagógica do professor de ensino superior;
- Categoria 3: Perfil do egresso dos programas de pós-graduação *stricto sensu* x descrição x inserção;
- Categoria 4: Linhas de Pesquisa x formação pedagógica do professor de ensino superior;
- Categoria 5: Disciplinas de formação pedagógica de ensino superior: a presença da Didática;
- Categoria 6: Integração com a graduação x formação pedagógica do professor de ensino superior;
- Categoria 7: Estágio de docência como contribuição para a formação pedagógica do professor de ensino superior.

Segundo Bardin (2008, p. 147), “a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem dos dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices visíveis ao nível dos dados em bruto” (nesta tese, Passagem dos Cadernos de Indicadores e das informações da Plataforma Sucupira para o Quadro Proposta do programa, objetivos, perfil do egresso, linhas

de pesquisa, disciplina e ementa, integração com a graduação e estágio de docência, e em seguida, passagem dos dados para a Tabela 4: Indicadores de formação do professor de ensino Superior nos Programas de Mestrado e Doutorado com nota 7.0).

Para proceder à análise dos dados organizados, as categorias serão apresentadas em subitens.

### 5.2.1 Categoria 1: Concepção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* x formação pedagógica do professor de ensino superior

Levando em consideração a concepção dos cursos, dos 61 programas que apresentam em sua criação a articulação da formação do professor universitário, encontramos as seguintes descrições.

#### Quadro 15: Descrições contidas na concepção dos programas que mencionam a formação do professor universitário

Administração	<i>É destacado o papel de vanguarda do [...] na formação de recursos humanos qualificados ao longo desse período.</i>
Administração de Empresas	<i>Deste modo, o [...] visa preparar docentes, pesquisadores e profissionais para a reflexão sobre temas atuais da Administração, com estímulo ao método científico e ferramentas analíticas</i>
Administração de Empresas	<i>A história da Escola de Administração de Empresas de São Paulo tem se caracterizado pelo seu pioneirismo e a incessante busca de excelência no ensino e na pesquisa.</i>
Antropologia Social	<i>Articulação entre ensino e pesquisa como prática cotidiana e perspectiva de formação O Programa é fundado em uma concepção da pesquisa e do ensino como atividades necessariamente articuladas.</i>
Antropologia Social	<i>[...] visa à formação de profissionais qualificados para o exercício das atividades de pesquisa e/ou de docência na área de antropologia social.</i>
Física	<i>[...] já existia o propósito de transformar o departamento em um centro de ensino e pesquisa em física.</i>
Física	<i>Por meio da formação de jovens docentes qualificados, nossa pós-graduação foi importante para a expansão do ensino superior.</i>
Física	<i>Esse grupo também se notabilizou pelas iniciativas na área do ensino da física em nível superior, tendo promovido uma revisão dos currículos que obteve repercussão nacional.</i>
Informática	<i>O Departamento de [...] foi criado no final de 1967, como parte de um esforço de várias instituições para inaugurar, no Brasil, a própria área de pesquisa, formação de recursos</i>

	<i>humanos e atividade econômica hoje denominada pluralmente de Informática, Computação, ou Sistemas de Informação.</i>
Ciência do Solo	<i>Um intenso programa de treinamento dos seus docentes, desde a década de 70.</i>
Entomologia	<i>[...] O Programa iniciou seu curso de Mestrado em 1968 e o de Doutorado em 1972, para gerar conhecimento científico e formar recursos humanos do mais alto nível para docência e pesquisa na área de Entomologia Agrícola.</i>
Ciências (Energia Nuclear na Agricultura)	<i>O Programa [...] foi criado em 1972, para atender a demanda nacional por docentes, pesquisadores e profissionais especializados na aplicação de técnicas nucleares em ciências agropecuárias, florestais e ambientais.</i>
Educação	<i>[...] tem por finalidade básica contribuir para o desenvolvimento da educação brasileira, por meio do aprofundamento de estudos, da realização de pesquisas e da produção de teorias que concorram para o avanço do saber e do fazer educativos.</i>
Enfermagem na Saúde do Adulto	<i>[...] formar recursos humanos líderes com habilidade crítico-reflexiva para promoção de intervenções educativas, atreladas às necessidades do ensino superior em Enfermagem.</i>
Enfermagem Fundamental	<i>As disciplinas do PPGEF são direcionadas para a formação pedagógica e metodológica do aluno, bem como disciplinas sobre temas relevantes para a saúde e enfermagem.</i>
Engenharia Civil	<i>[...] o PEC vem desempenhando um papel importante na nucleação de novos programas e centros de pós-graduação, formando professores qualificados de ensino superior que atuam em todo o território nacional.</i>
Engenharia Hidráulica e Saneamento	<i>O programa tem contribuído efetivamente para a formação de recursos humanos para pesquisa e docência e para o avanço nas investigações nas áreas de Hidráulica e Saneamento.</i>
Engenharia Química	<i>[...] o PEQ tem como missão básica formar recursos humanos altamente capacitados, em nível de Mestrado e Doutorado, para atuar nos setores industrial, acadêmico e governamental.</i>
Engenharia Metalúrgica	<i>Existem ainda outras formas de integração, podendo-se citar o programa de Estágio Supervisionado em Docência (PAE), no qual há uma interação direta entre os pós-graduandos e os alunos de graduação.</i>
Engenharia Elétrica	<i>O PPGEE oferece ambiente e infraestrutura adequados para a formação de recursos humano para o exercício de atividades técnico-profissionais, de ensino e de pesquisa científica e tecnológica em Engenharia Elétrica e áreas afins.</i>
Engenharia Biomédica	<i>O programa tem também contribuído continuamente para a formação de docentes e pesquisadores de diferentes instituições locais, inclusive federais.</i>
Ciências Farmacêuticas	<i>O Programa tem como meta aperfeiçoar e atualizar a formação científica e profissional de diplomados em Cursos de Graduação em Farmácia e áreas afins, bem como conduzir, através do estudo orientado e da pesquisa, à obtenção de grau</i>

	<i>que habilite e credencie para o exercício de atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento tecnológico na área de Ciências Farmacêuticas.</i>
<i>Farmácia (Análises Clínicas)</i>	<i>Ao longo desses 44 anos, este Programa teve papel fundamental na qualificação de docentes da área de Análises Clínicas, especialmente das Instituições de Ensino Superior (IES) Federais, Estaduais e particulares.</i>
<i>Ciências Farmacêuticas</i>	<i>O programa foi criado tendo como proposta o ensino e a pesquisa focados sobre os aspectos multidisciplinares das Ciências Farmacêuticas objetivando desenvolver o pensamento crítico, o entendimento dos métodos de pesquisa e a habilidade de avaliar criticamente artigos e projetos de pesquisa nas diferentes áreas das Ciências Farmacêuticas, como também de transmitir aos alunos os mais altos padrões éticos de conduta de trabalho.</i>
<i>Filosofia</i>	<i>A capacidade de formação de recursos humanos é atestada pela quantidade expressiva de mestres e doutores.</i>
<i>Filosofia</i>	<i>O programa logrou preparar professores para integrar seu próprio corpo docente já em cinco sucessivas gerações acadêmicas bem como tem sido também a escola formadora de grande parte dos professores de filosofia de outras universidades do país.</i>
<i>Geociências</i>	<i>O Programa de Pós-Graduação em Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem por objetivo principal a formação de recursos humanos, mestres e doutores, altamente qualificados para o exercício das atividades de ensino e pesquisa dentro do campo das Geociências.</i>
<i>Sensoriamento Remoto</i>	<i>[...] haviam sido titulados muitos profissionais que passaram a atuar nas carreiras acadêmicas.</i>
<i>Geografia</i>	<i>O Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma das primeiras pós-graduações em geografia no país, busca, desde sua criação em 1972, assegurar a formação de recursos humanos e o desenvolvimento da pesquisa geográfica.</i>
<i>Matemática</i>	<i>Ao longo dos últimos anos, o programa tem conseguido formar recursos humanos com excelente formação em matemática e capacitados para atuar tanto em universidade brasileiras quanto do exterior.</i>
<i>Matemática</i>	<i>O impa tem por finalidade o ensino e a investigação científica no campo da matemática pura e aplicada.</i>
<i>Matemática</i>	<i>O Programa de Pós-graduação está locado no Departamento de Matemática (DM) da Unicamp, onde se concentram atividades de ensino e pesquisa em Matemática da instituição em níveis de graduação e pós-graduação.</i>
<i>Clínica Médica</i>	<i>Destas, apenas a Medicina pode ser considerada consolidada do ponto de vista de recursos humanos de alta qualidade para realimentação do processo de ensino-aprendizado profissional. Isso implica na necessidade de formação de mestres para</i>

	<i>suprir as deficiências da graduação.</i>
Ciências Médicas	<i>A criação desse Programa permitiu que os docentes pudessem se abrigar em um Programa focado na pesquisa de qualidade e na formação de docentes e pesquisadores, com uma visão interdisciplinar da pesquisa.</i>
Medicina (Nefrologia)	<i>Em seus primeiros 20 anos de história, o programa titulou Mestres e Doutores formados exclusivamente em medicina, oriundos de escolas médicas e universidades espalhadas pelas cinco regiões do país. Tal característica nos tornou um programa de reconhecida importância na formação de professores e pesquisadores médicos que atuam em suas universidades de origem, em outras instituições de ensino superior do país ou em nossa instituição, após a absorção desses profissionais.</i>
Ciências Médicas: Psiquiatria	<i>Os alunos egressos do programa tem mantido uma alta taxa de obtenção de posições acadêmicas e de mercado, com destaque tanto em centros do exterior, como nos centros nacionais e centros locais.</i>
Tocoginecologia	<i>[...] visando a formação de pesquisadores-docentes qualificados, com um enfoque bem direcionado para metodologia de investigação científica.</i>
Oftalmologia e Ciências Visuais	<i>O Programa de Pós-Graduação (PPG) em Oftalmologia e Ciências Visuais da Escola Paulista de Medicina (EPM), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), teve início no ano de 1979 e, desde então, forma docentes e pesquisadores interessados no estudo stricto sensu do olho, dos processos da visão e da cognição espacial.</i>
Anatomia dos Animais Domésticos e Silvestres	<i>Quando da sua estruturação, o programa preocupava-se quase que exclusivamente com a formação do professor de Anatomia Funcional Comparada.</i>
Odontologia	<i>Trata-se de um programa de excelente formação de recursos humanos para ensino e pesquisa, em linha com a política nacional da pós-graduação.</i>
Demografia	<i>Há muito poucas instituições de formação de demógrafos no Brasil e os nossos ex-alunos mais bem preparados são aqueles que investem numa trajetória de longo prazo para futura incorporação ao corpo docente. Também facilitamos a complementação da formação de doutores e pós-doutores de outras instituições, através de um crescente fluxo interinstitucional de docentes e discentes, com o objetivo de enriquecer as experiências de ensino e pesquisa das pós-graduações.</i>
Psicologia	<i>O PPGPSICO foi criado em 1988, em nível de mestrado, com uma proposta inovadora de estímulo à qualificação de professores, de pesquisadores e de profissionais na área da Psicologia. A concepção pedagógica do Programa orienta-se para o incremento das competências e habilidades necessárias à</i>

	<i>formação do pesquisador autônomo e do professor criativo, em sintonia com as necessidades contemporâneas de uma ciência e prática psicológica baseada em evidências, e da renovação do ensino e dos modos de interação com os estudantes.</i>
Psicologia (Psicologia Experimental)	<i>Grande parte dos professores e pesquisadores em Psicologia, que atuam nas universidades brasileiras, é egressa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental.</i>
Química	<i>O Programa tem por objetivo principal prover a formação de recursos humanos de alta qualidade, ao nível de pós-graduação, engajados no desenvolvimento da ciência &amp; tecnologia da área de química, em sua amplitude multi, inter e transdisciplinar. Os mestres e doutores também recebem noções práticas de didática, através do estímulo às discussões científicas e de múltiplas apresentações de cursos, seminários e revisões de pesquisa, além de participarem diretamente em disciplina de graduação (Práticas de Ensino), de forma a capacitá-los ao Magistério Superior.</i>
Química	<i>Os mestres atuam hoje em indústrias e em centros de pesquisa e tecnologia, ou optaram por continuar sua formação acadêmica, ingressando em cursos de doutorado, no próprio PPGQ, ou em programas de outros estados do país.</i>
Química	<i>O profissional formado no mestrado acadêmico deve ter competência para dar sequência a um doutorado, atender as necessidades atuais do ensino de química e desenvolver novas técnicas e processos exigidos por uma indústria.</i>
Saúde Comunitária	<i>O Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (PPGSC/UFBA), criado em 1973, é um dos mais antigos do País. Como reconhecimento a sua destacada trajetória acadêmica e científica, desde 2007 mantém a nota 7 (sete) na avaliação da Capes, sendo o único Programa de Pós-Graduação. [...] e vem contribuindo, desde então, para a qualificação de profissionais de saúde e para a formação de pesquisadores e professores, que têm se tornado líderes em instituições nacionais e internacionais.</i>
Saúde Coletiva	<i>Esta iniciativa pretende formar lideranças para o fortalecimento da inovação na gestão e ensino na saúde, de modo a que estes respondam às necessidades ou desenvolvimento do Sistema Único de Saúde no contexto da consolidação da integração ensino-serviços, do fomento à formação interprofissional, da integralidade do cuidado à saúde e do trabalho nas redes de atenção à saúde, mediante a formação de docentes, preceptores e gestores da Educação na Saúde.</i>
Epidemiologia	<i>[...] caracteriza-se por propiciar aos seus alunos sólido embasamento para a formação de pesquisadores e docentes, acrescido da perspectiva de capacitação de equipes para coordenação dos serviços de saúde, no que diz respeito à tomada de decisões em saúde pública, com base na melhor</i>

	<i>evidência científica disponível.</i>
Serviço Social	<i>Sintonizado com as demandas de qualificação de docentes, pesquisadores e gestores de políticas sociais em níveis crescentes de excelência, o Programa confere centralidade ao Serviço Social, como área de produção de conhecimentos e campo de intervenção profissional. Contribuindo para a qualificação de docentes e pesquisadores em âmbito nacional e internacional e para a formação continuada de profissionais de Serviço Social e áreas afins.</i>
Sociologia e Antropologia	<i>Hoje o PPGSA é um programa consolidado na área de Sociologia e Antropologia, considerado um centro de referência em ensino e investigação, formador de profissionais que atuam como professores e pesquisadores em programas de pós-graduação nas universidades de todo o país.</i>
Sociologia	<i>Atualmente o PPGS é reconhecido nacionalmente pela sua competência na geração de pesquisa, na produção de conhecimento e na formação/qualificação de mestres e doutores na área. No âmbito regional tem desenvolvido um relevante papel, ao atuar como polo formador e multiplicador de profissionais capacitados para trabalharem em docência e pesquisa em diferentes instituições do estado, do país e dos países do Mercosul.</i>
Sociologia	<i>Uma vez consolidada institucionalmente a pós-graduação na área de Sociologia, o PPGS-USP segue cumprindo o papel de referência acadêmica, notadamente pelo investimento sistemático no sentido de manter um patamar de qualidade à altura das melhores práticas em matéria de ensino e de pesquisa em escala nacional e internacional.</i>
Ciência Animal e Pastagens	<i>Explorar a capacidade instalada (competências do corpo docente e infraestrutura física) e a excelência acadêmica do Departamento de Zootecnia da USP/ESALQ para a formação de profissionais bem treinados e capacitados a realizar pesquisa e ensino de qualidade.</i>

Percebemos que estes programas, em sua concepção, respondem formalmente aos propósitos dos Planos Nacionais da Pós-Graduação (1975-1979; 1982-1985; 1986-1989; 2005-2010; 2011-2020) quando descrevem a formação de recursos humanos para a docência, no entanto não mencionam ou deixam claro na criação, a formação pedagógica do professor universitário. Dois cursos apenas, Enfermagem Fundamental e Psicologia, contêm a descrição da formação pedagógica: “As disciplinas do PPGEF são direcionadas para a formação pedagógica e metodológica do aluno, bem como disciplinas sobre temas relevantes para a saúde e enfermagem” e “A concepção pedagógica do Programa orienta-se para o incremento das competências e habilidades necessárias à formação do pesquisador

*autônomo e do professor criativo, em sintonia com as necessidades contemporâneas de uma ciência e prática psicológica baseada em evidências, e da renovação do ensino e dos modos de interação com os estudantes.”*

O I Plano Nacional de Pós-Graduação traz uma breve descrição do teor pedagógico na etapa *stricto sensu* não como contribuição para a formação do futuro professor, mas no formato da concretização da pós-graduação junto aos pós-graduandos.

Como os cursos atuam de maneira a transformar o conhecimento e as aptidões de um grupo heterogêneo de candidatos, o seu processo pedagógico deve prever atividades variadas para a aprendizagem, o treinamento e a formação destes candidatos. O ensino de pós-graduação tem maiores exigências de nível e relevâncias de temas, e é, ao mesmo tempo, um processo intensivo de trabalho. Por isto, é conveniente que:

- seja ampliado o espectro atual de métodos pedagógicos e didáticos, lançando mão de recursos mais adequados a cada comunidade de alunos;
- o processo de produção científica seja aperfeiçoado para permitir, ao mesmo tempo, o treinamento inicial dos futuros pesquisadores e a execução de projetos com potencial de inovação técnica e social;
- seja promovida uma articulação progressiva dos currículos e temas de trabalho educacional entre os níveis de graduação e pós-graduação;
- se coloque maior ênfase no uso de laboratórios e escritórios de projetos para atividades conjuntas de graduação e pós-graduação, cuidando da metodologia científica envolvida, e do engajamento progressivo de equipes de alunos, professores e pesquisadores em linhas de pesquisa de mais longo prazo;
- sejam reformulados e aperfeiçoados os regimes de créditos e os critérios de promoção para aproveitar plenamente o tempo, o conteúdo e os temas do próprio curso na elaboração final de uma tese ou dissertação; além disto, que os alunos sejam, desde a sua admissão, preparados em atividades de pesquisa, investigação e produção de textos, como treinamento para o trabalho de tese, ao invés de simplesmente adia-lo para após a obtenção dos créditos. (BRASIL, 1974, p. 135,136).

Especificamente no atual Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) a formação do professor de ensino superior é pouco mencionada, pois a meta é articular a pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade, e essa questão é percebida em todos os programas.

Cabe salientar que os Planos Nacionais de Pós-Graduação não trazem discussões efetivas e claras da formação pedagógica do professor universitário. Isso pode ser constatado nas pesquisas de Cunha e Soares (2010, p. 08) quando colocam que:

A análise desse conjunto de documentos evidencia que a formação do docente universitário, em especial a formação pedagógica, não faz parte das intenções formais desse nível de ensino nem em dois programas de educação pesquisados pelas autoras.

Também destacamos, a partir desses programas, o atendimento formal às prerrogativas do Art. 66, da Lei no. 9394/96 (BRASIL, 1996) quanto ao *locus* da obtenção da habilitação



para o magistério superior. No entanto, mais uma vez, não mostram preocupação com a formação pedagógica.

Almeida (2012, p. 87) afirma que “os professores são os responsáveis maiores pelo desenvolvimento do ensino de forma intencional e sistemática e, portanto, são também os responsáveis por pôr em ação a dimensão formativa da universidade [...] por conta dessa atuação especializada é que precisa compreender a complexidade envolvida nos processos formativos, bem como conhecer e dominar o campo de conhecimentos específicos capaz de dar-lhe sustentação para que possa desempenhar profissionalmente, e a contento, as atividades inerentes ao ensino e à aprendizagem.

Almeida (2012, p. 91), considerando a formação pedagógica, a partir de seus estudos aponta que uma das grandes dificuldades dos professores universitários é “admitir e reconhecer que o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática que requer atenção, cuidado e estudo”.

Para Almeida (2012, p. 97), “fundamentar pedagogicamente” as ações do professor de ensino superior seria “dar ao mesmo, condições de um exercício comprometido, intencional e ético para a sua atuação”.

Assim percebemos que, a partir dos 145 programas pesquisados, ainda é dada pouca importância ou nenhuma quanto à formação pedagógica universitária na descrição de sua concepção/criação, sendo que em 61, é mencionada e em 84, nem é apontada essa obrigatoriedade evocada no Art. 66, da Lei no. 9394/96 (BRASIL, 1996).

Também destacamos os programas em que todos os cursos apresentam a formação do professor, embora sem a caracterização pedagógica em sua concepção: Administração, Ciências Contábeis e Turismo; Antropologia/Arqueologia; Economia; Educação; Enfermagem; Farmácia; Filosofia; Odontologia; Planejamento Urbano e Regional/Demografia; Serviço Social; Sociologia; e Zootecnia/Recursos Pesqueiros.

### **5.2.2 Categoria 2: Objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* x formação pedagógica do professor de ensino superior**

De acordo com o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (BRASIL, 2015, s/p), são objetivos desta etapa de ensino:

- formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino;
- formação de recursos humanos qualificados para o mercado não-acadêmico;
- fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação.

Embora a pós-graduação *stricto sensu* objetive-se a formar o docente de ensino superior, não tem como objetivo a formação pedagógica do mesmo, colocada por Zabalza (2004, 2009).

Quanto aos objetivos propostos pelos 145 programas de pós-graduação *stricto-sensu* pesquisados, 98 programas apresentam objetivos que descrevem a formação do professor de ensino superior que respondem a um dos objetivos do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (BRASIL, 2015, s/p): a “formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino”. Em 35 programas as prerrogativas dos objetivos do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (BRASIL, 2015) não são atendidas e, em 12 programas, a descrição aparece indiretamente.

Dentre os programas que apresentam a descrição da formação do professor de ensino superior, nenhuma aponta explicitamente a formação pedagógica do docente. Exemplificaremos a análise a partir do relato de alguns programas:

**Quadro 16: Descrição dos objetivos x formação do professor universitário**

Administração	<i>Formar docentes e pesquisadores de alto nível, com atuação nacional e internacional, que possam assumir responsabilidades pela execução e liderança nas atividades de pesquisa, orientação e ensino de Administração.</i>
Administração de Empresas	<i>Preparar pesquisadores, docentes e profissionais voltados para a reflexão crítica de temas atuais em Administração, além de estimular a produção de conhecimento relevante para a realidade brasileira. [...] tem por objetivo formar e qualificar professores.</i>
Antropologia Social	<i>Os objetivos do Programa [...], criado em 1968 e pioneiro no Brasil na formação de docentes e pesquisadores em Antropologia Social, são: produzir e veicular conhecimentos acerca das realidades socioculturais através de pesquisas inovadoras, com ênfase no trabalho de campo; formar novos investigadores e docentes que possam expandir esses conhecimentos no Brasil e no exterior.</i>
Antropologia Social	<i>[...] formação de profissionais para atuação no mercado de trabalho, tanto no âmbito da docência quanto das políticas públicas [...] planejar e gerenciar os recursos humanos e materiais dentro dos parâmetros estabelecidos pela Capes e o Ministério da Educação para o desenvolvimento e internacionalização da ciência e do conhecimento.</i>
Física	<i>O Programa [...] objetiva formar profissionais qualificados para a pesquisa e a docência em nível superior nas diversas áreas da física bem como em áreas multi e interdisciplinares afins.</i>

Astronomia	<i>O principal objetivo do Programa [...] é a formação de pesquisadores de categoria mundial que contribuam na pesquisa, ensino e divulgação da Astronomia, integrando-se na Academia. Mesmo não seguindo na carreira acadêmica, esperamos que nossos egressos possam aplicar a experiência adquirida na Pós-Graduação para atuar em qualquer área onde os principais requisitos sejam liderança, equacionamento e resolução de problemas.</i>
Física	<i>Os cursos de pós-graduação [...] têm por objetivo a formação de pesquisadores e docentes em diversas especialidades da área de Física.</i>
Física	<i>De nossos formandos, esperamos que sejam capazes de desenvolver investigação científica original, mas também, que sejam capazes de transferir os conhecimentos adquiridos através da sua participação ativa nos programas de pós-graduação, para com isto contribuir para realimentar o sistema de formação de pessoal de nível superior.</i>
Informática	<i>Sua diretriz primária é a superação constante, fundada em quatro pilares que sustentam seus níveis de excelência: I. Formação de recursos humanos em quantidade e qualidade notáveis; II. Produção intelectual em quantidade e qualidade notáveis; III. Qualificação e notoriedade do corpo docente; e IV. Inserção em diversos segmentos do universo acadêmico brasileiro e internacional.</i>
Computação	<i>Ambos objetivam a formação de pesquisadores, docentes e profissionais altamente qualificados para desenvolver atividades em diversas empresas, particularmente de alta tecnologia.</i>
Ciências Agrárias (Fisiologia Vegetal)	<i>Desde o seu início, em 1970, [...] tem como objetivos permanentes a Preparação de Recursos Humanos qualificados para as atividades de Docência e Pesquisa nas funções técnicas especializadas das Ciências Agrárias, Biológicas, Florestais e afins.</i>
Genética e Biologia Molecular	<i>Formação de pessoal altamente capacitado para atuação na docência em instituições públicas e privadas.</i>
Química	<i>Em suma, o Programa [...] almeja formar pesquisadores/docentes de alta competência e, para isso, o desenho de sua grade curricular foi montado tendo esse objetivo como pano de fundo (No exercício da educação, objetiva-se que ele não atue como um transmissor de informações, mas que seja capaz de fazer a ligação entre o conhecimento científico, sua história e sua atualidade com a sala de aula e o mundo profissional). Dentre os créditos direcionados à capacitação didática, cada aluno deve lecionar bioquímica nos moldes descritos em cursos de graduação e/ou de pós-graduação lato sensu. Tipicamente, um aluno formado em nosso programa de pós-graduação obtém cerca de 13% de seus créditos em atividades didáticas (bem acima dos 4 a 6%</i>

		<i>que são obrigatórios).</i>
Farmacologia		<i>[...] têm por objetivo a formação de recursos humanos qualificados para o exercício da pesquisa científica e da docência em Educação Superior em Institutos de Pesquisa e Universidades, além da atividade científica e tecnológica na Indústria Farmacêutica.</i>
Biologia Parasitária		<i>O Programa [...] tem como objetivo a formação tanto de docentes com pensamento crítico e inovador, que possam lecionar em Instituições de Ensino Superior como de pesquisadores aptos a atuar com liderança o desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada na área de Parasitologia.</i>
Imunologia		<i>O Programa [...] tem como objetivo central a titulação de mestres e doutores, proporcionando uma formação sólida para a pesquisa e a docência na área de Imunologia.</i>
Educação		<i>[...] formar o docente e o pesquisador capazes de contribuir para a produção do conhecimento e sua transformação.</i>
Educação		<i>[...] formar educadores capazes de intervir como interlocutores válidos no cenário nacional, por intermédio da atuação em docência e em pesquisa, bem como de criar alternativas para as práticas sociais vigentes.</i>
Educação Física		<i>[...] tem por objetivo precípua a formação de docentes, pesquisadores e profissionais com amplo domínio de seu campo do saber (Educação Física e Esporte) e com evidente capacidade de liderança e inovação. Ele compreende um conjunto de atividades acompanhadas pelo orientador, específicas para cada pós-graduando, as quais incluem e privilegiam o ensino e a pesquisa voltada a responder questões relevantes em Educação Física e Esporte, visando à integração do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade. Formar docentes com conhecimento amplo e profundo sobre a Educação Física e Esporte, bem como sobre a subárea específica de sua atividade docente.</i>
Enfermagem		<i>[...] tem como objetivo qualificar enfermeiros e profissionais de saúde e áreas afins para a investigação científica, o ensino e a liderança em instituições de saúde e de ensino. Sua missão é promover e gerenciar a formação de recursos humanos e produção de conhecimento científico estabelecendo um patamar de qualidade e de aplicabilidade dos resultados da pesquisa gerada na pós-graduação com a Enfermagem, Sistema de Saúde e Instituições de Ensino Superior. Promover habilidades e reflexão às necessidades da educação com ênfase no ensino superior na área da saúde.</i>
Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos		<i>Formar professores que atendam quantitativa e qualitativamente à expansão do ensino superior nas escalas regional e nacional.</i>
Engenharia Civil		<i>O objetivo geral do programa é a formação de recursos humanos altamente qualificados para atuar na área profissional e acadêmica, assim como desenvolver pesquisas</i>

	<i>de alto nível no campo científico e tecnológico.</i>
Engenharia Civil (Engenharia de Estruturas)	<i>O Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Estruturas oferece cursos de mestrado e doutorado "stricto sensu" e tem como objetivo geral formar docentes, pesquisadores e profissionais de alto nível para atender instituições de ensino e pesquisa, bem como o mercado relacionado à Engenharia de Estruturas em todo o Brasil.</i>
Engenharia Hidráulica e Saneamento	<i>O objetivo geral é [...] docentes com capacidade de atuação independente e de orientar, em curto prazo, alunos de iniciação científica e Mestrado.</i>
Ciência e Tecnologia de Polímeros	<i>A proposta principal do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Polímeros é formar recursos humanos com alta qualificação na área de Ciência e Tecnologia de Polímeros envolvendo o tripé universitário Ensino, Pesquisa e Extensão, para o mercado de trabalho (empresas produtoras e transformadoras de polímeros, centros de pesquisas, universidades, Institutos federais, ensino de nível médio, e professores de nível médio e universitários).</i>
Engenharia Química	<i>O PEQ mantém e reafirma seu compromisso com a excelência acadêmica e científica voltada à formação de mestres e doutores.</i>
Engenharia Metalúrgica	<i>Formação de recursos humanos de excelente nível em diferentes categorias: professores universitários, pesquisadores de instituições públicas e privadas, funcionários de empresas públicas e privadas e alunos de iniciação científica.</i>
Engenharia Mecânica	<i>Integrar o ensino à pesquisa visando a formação de docentes.</i>
Engenharia Mecânica	<i>O profissional formado no programa de pós-graduação em Engenharia Mecânica da FEM-UNICAMP é preparado para atender às demandas sociais, sejam estas da academia, integrando grupos de pesquisa e docência, ou do setor industrial, atuando em pesquisa e desenvolvimento.</i>
Engenharia Elétrica	<i>No seu objetivo maior de oferecer ambiente e infraestrutura adequados para a formação de recursos humanos para o exercício de atividades de ensino e de pesquisa científica e tecnológica em Engenharia Elétrica e áreas afins.</i>
Engenharia Biomédica	<i>Em sendo um programa acadêmico, de mestrado e doutorado, sua principal missão é a formação de pesquisadores e docentes.</i>
Engenharia Elétrica	<i>Visa capacitar alunos para os diversos setores industriais e de serviços e formar acadêmicos com grande preparação para a docência e pesquisa.</i>
Engenharia Elétrica	<i>O aspecto de formação para a docência também faz parte da educação dos pós-graduandos.</i>
Ciências Farmacêuticas	<i>O Programa tem como meta aperfeiçoar e atualizar a formação científica e profissional de diplomados em Cursos de Graduação em Farmácia e áreas afins, bem como conduzir,</i>

		<i>através do estudo orientado e da pesquisa, à obtenção de grau que habilite e credencie para o exercício de atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento tecnológico na área de Ciências Farmacêuticas.</i>
Farmácia Clínicas)	(Análises	<i>Gerar recursos humanos críticos e com perfil de liderança para atuar na docência e pesquisa nas suas áreas de abrangência, Ciências da Saúde e Biológicas, incluindo uma interface biotecnológica.</i>
Ciências Farmacêuticas		<i>O Programa tem como proposta geral o ensino e a pesquisa voltados para os aspectos multidisciplinares das Ciências Farmacêuticas.</i>
Filosofia		<i>O Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFMG (PPG-FIL) visa contribuir para o desenvolvimento da pesquisa filosófica no país por meio da formação de quadros nos níveis de mestrado e doutorado e pelo estímulo à produção acadêmica, assim como inserir-se no panorama filosófico internacional, mediante a qualidade e atualização de sua pesquisa.</i>
Filosofia		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar mestres e doutores altamente qualificados para atuar em instituições de ensino e de pesquisa do país e do estrangeiro.</li> <li>- Capacitar e qualificar profissionais no campo da Filosofia para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão.</li> <li>- Contribuir para o desenvolvimento científico e cultural do país mediante a aquisição de competências e habilidades filosóficas que possibilitem a produção e transmissão do conhecimento.</li> </ul>
Geociências		<i>O objetivo geral do PPGGEO está focado na formação de recursos humanos altamente qualificados (Mestres e Doutores) para o exercício das atividades de ensino e pesquisa dentro do campo das geociências onde estão inseridos temas referentes aos recursos metálicos, não metálicos e energéticos disponibilizados pela Terra e necessários para a sustentação do planeta e da humanidade.</i>
Geografia Humana)	(Geografia	<i>Formação de quadros profissionais de excelência por meio do desenvolvimento de pesquisa, ensino e cooperação nacional e internacional.</i>
Geografia		<i>Formar e qualificar docentes universitários e pesquisadores.</i>
História		<i>Contribuir para a formação de professores universitários de alto nível profissional.</i>
História		<i>O objetivo central do programa é formar docentes e pesquisadores de alto nível, que possam atuar em IES em todo o país e, em alguns casos, no exterior.</i>
Estudos Literários		<i>Tem por objetivo geral formar pessoal qualificado para o exercício das atividades profissionais de ensino e pesquisa em Estudos Literários.</i>
Linguística		<i>Formar mestres e doutores para atuar como pesquisadores de alto nível e como docentes do ensino superior.</i>

Linguística	<i>Garantir a excelência das atividades de ensino e pesquisa. Incrementar os convênios com Programas de Pós-graduação nacionais e internacionais e Programas de intercâmbio de alunos e docentes.</i>
Teoria e História Literária	<i>Qualificar profissionais para a docência de ensino básico e superior na área de Teoria e História Literária. Aprimorar a formação de professores já graduados em Letras e Literatura dos ensinos médio e superior.</i>
Matemática	<i>Objetivam promover a competência científica contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores.</i>
Matemática	<i>Um objetivo importante do curso de mestrado é o aprimoramento da formação de professores que atuarão em universidades por todo o Brasil como também no exterior. Quanto ao doutorado, o principal objetivo é a formação de pesquisadores de alto nível, com excelente conhecimento em matemática, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa em matemática no Brasil e para o conseqüente aprimoramento dos quadros docentes de nossas universidades.</i>
Clínica Médica	<i>Formar a nova geração de docentes e pesquisadores com foco nos agravos de maior carga na população brasileira, contribuindo com geração de novos conhecimentos para seu controle. Formar novos mestres e doutores que possam atuar em todas as áreas profissionais, de ensino, de pesquisa, de serviços.</i>
Fisiopatologia Clínica e Experimental	<i>Formar docentes para as Universidades.</i>
Medicina e Ciências da Saúde	<i>O principal objetivo do Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde é promover a formação de professores e pesquisadores altamente qualificados para o exercício das atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento em diferentes áreas da medicina e das ciências da saúde.</i>
Ciências Médicas	<i>O Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas tem por objetivo principal a geração do conhecimento e destina-se à formação de docentes e pesquisadores com amplo domínio de seu campo do saber. Formação de docentes e pesquisadores de grande capacidade.</i>
Medicina (Nefrologia)	<i>O nosso programa tem por objetivo a formação de pesquisadores e docentes em nível de excelência (Mestrado e Doutorado) na área de nefrologia clínica e experimental.</i>
Medicina (Neurologia)	<i>Uma disciplina obrigatória (Neurociências II) foi recentemente criada com o objetivo de capacitar os alunos em atividades didáticas e de apresentação formal do andamento dos respectivos projetos de pesquisa. Ao emergir do curso, o aluno estará capacitado a exercer a docência em uma ampla variedade de departamentos nas universidades brasileiras e internacionais, além de poder pleitear financiamento para a execução de projetos científicos.</i>
Psicobiologia	<i>Nosso objetivo principal é formar Mestres e Doutores</i>

	<i>capacitados em docência, pesquisa básica e clínica.</i>
Tocoginecologia	<i>Formação de pesquisadores-docentes qualificados, de múltiplas formações profissionais, com um enfoque bem direcionado para metodologia de investigação científica, na área de saúde reprodutiva em seus diversos aspectos</i>
Oftalmologia e Ciências Visuais	<i>O objetivo geral deste PPG é a formação de professores e pesquisadores interessados no estudo stricto sensu do olho, dos processos da visão e da cognição espacial. Capacitar alunos do ponto de vista teórico e prático para pesquisa e ensino.</i>
Medicina Veterinária	<i>O principal objetivo [...] é a formação de recursos humanos, processo no qual os pesquisadores/docentes contribuem para o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro.</i>
Odontologia	<i>Tem como principal objetivo o desenvolvimento do espírito científico dos alunos e sua familiarização com as informações atualizadas das Áreas que compõem o Programa (Cariologia; Farmacologia, Anestesiologia e Terapêutica; Fisiologia Oral; Odontopediatria e Saúde Coletiva), capacitando-os a exercerem de forma crítica atividades de docência e pesquisa.</i>
Demografia	<i>Prover treinamento para formação de profissionais altamente qualificados com conhecimento em demografia formal e estudos de população, que atuem no ensino, na pesquisa, e na produção de estatísticas demográficas e indicadores socioeconômicos, em instituições governamentais e não governamentais, dentro e fora do Brasil.</i>
Psicologia	<i>Formar egressos altamente qualificados para o exercício profissional e acadêmico em nível de excelência Oportunizar a prática em ensino, pesquisa, extensão, orientação e produção científica.</i>
Psicologia (Psicologia Experimental)	<i>Formação de novos pesquisadores e docentes qualificados para difundir e multiplicar este conhecimento em outros centros do país e derivar desse conhecimento soluções práticas de problemas sociais e regionais.</i>
Psicobiologia	<i>Competências em Ensino: Ser capaz de elaborar conteúdos para comunicação nos diferentes níveis de público: leigos, estudantes nos seus diversos níveis, e especialistas, através de apresentações orais ou redação de textos. Elaborar Programas de cursos e disciplinas e planos de aula sobre questões psicobiológicas. Saber relacionar-se com alunos em sala de aula e com a estrutura administrativa de escolas. Desenvolver espírito de iniciativa e originalidade face aos desafios didáticos e de ensino.</i>
Química	<i>O Mestrado visa à formação de profissionais com sólidos conhecimentos básicos de Química, aptos a ocuparem funções de docência em Química e integrarem equipes de pesquisas científicas e tecnológicas.</i>
Química	<i>Os mestres e doutores também recebem noções práticas de didática, através do estímulo às discussões científicas e de</i>



	<i>múltiplas apresentações de cursos, seminários e revisões de pesquisa, além de participarem diretamente em disciplina de graduação (Práticas de Ensino), de forma a capacitá-los ao Magistério Superior.</i>
Química	<i>Atende a todos os níveis de formação preconizados pela CAPES: o doutorado e o mestrado acadêmico e tem como principal objetivo a formação de profissionais qualificados para atuação na área da Química, em diferentes níveis, compreendendo-se aqui o ensino médio e superior, a pesquisa em universidades e centros, a indústria química, petroquímica e farmacêutica, bem como o setor de consultoria.</i>
Química	<i>O Programa de Pós-Graduação em Química da UFSC é um centro de excelência acadêmica, em todas as suas áreas de atuação, em especial no ensino, pesquisa e extensão, quer seja no cenário regional e nacional quer no internacional, orientado pela responsabilidade ética, social e ambiental. Promover e propiciar a excelência acadêmica de seus pesquisadores; desenvolver ciência de elevado nível acadêmico e tecnológico.</i>
Química	<i>O programa dedica-se também à formação de recursos humanos qualificados e que atuarão como professores em diferentes instituições de ensino superior e pesquisa.</i>
Química	<i>O Programa de Pós-Graduação em Química do Instituto de Química da UNICAMP visa a formação de recursos humanos nas diversas áreas da Química para atender as demandas de Universidades, Institutos e Centros de Pesquisa e do Setor Empresarial.</i>
Saúde Comunitária	<i>Formar docentes, pesquisadores e quadros técnicos especializados em Saúde Coletiva. Contribuir para a formação em Saúde Coletiva nos cursos de graduação de saúde e áreas afins.</i>
Saúde Coletiva	<i>Formar massa crítica destes visando o incremento e a produção de pesquisas científicas e tecnológicas mediante a formação em nível de mestrado na área do ensino das profissões da saúde, contribuindo para desenvolver redes na área da gestão da formação e da educação na saúde, estratégica para a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS).</i>
Serviço Social	<i>Aprimoramento da docência superior em Serviço Social, em perspectiva interdisciplinar e em estreita relação com a Pesquisa.</i>
Sociologia e Antropologia	<i>Formar docentes, pesquisadores e recursos humanos nas áreas de Sociologia e Antropologia que sejam qualificados tanto para atuar em ensino e pesquisa no âmbito da vida acadêmica no país e no exterior, quanto para atuar em outros espaços institucionais (sejam não governamentais ou governamentais), contribuindo com o aprimoramento da cultura, das relações sociais e dos debates públicos.</i>

Sociologia	<i>Formar docentes universitários, visando ao aprimoramento do ensino de graduação e de pós-graduação.</i>
Ciência Animal e Pastagens	<i>Formar profissionais bem treinados e capacitados a realizar pesquisa e ensino de qualidade a partir do uso da capacidade instalada (competências do corpo docente e infraestrutura física) e da excelência acadêmica do Departamento [...].</i>

Dentre os 145 programas, 14 demonstram preocupação com a formação pedagógica do professor da educação (dois de Química, Educação, Educação Física, Enfermagem, Saneamento, Engenharia Elétrica, Farmácia, Filosofia, Medicina e Ciências da Saúde, Medicina (Neurologia), Psicobiologia, Sociologia e Ciência Animal e Pastagens), pois são mencionados: *“a capacitação didática, o educador como transformador e criador de alternativas das práticas sociais existentes, capacitação didática, criação de alternativas para as práticas sociais vigentes, capacidade de liderança e inovação, habilidades e reflexão às necessidades da educação com ênfase no ensino superior, professores que atendam quantitativa e qualitativamente à expansão do ensino superior, exercício de atividades de ensino, grande preparação para a exercício de atividades de ensino, aquisição de competências para a produção e transmissão do conhecimento, capacitar os alunos em atividades didáticas, espírito de iniciativa e originalidade face aos desafios didáticos e de ensino, ao aprimoramento do ensino e treinamento.”*

Na pesquisa de Nunes (2011) é apontado que os professores da área de Enfermagem procuram a pós-graduação *stricto sensu* para obterem a formação pedagógica para a docência na educação superior. De todos os programas pesquisados com nota 7.0, temos 02 programas da área da Enfermagem, e em um deles o objetivo é assim colocado: *“promover habilidades e reflexão às necessidades da educação com ênfase no ensino superior na área da saúde.”*

Se considerarmos que os 145 programas pesquisados silenciam a formação pedagógica do docente universitário em seus objetivos, estes não responderiam aos professores que buscam esta formação no *stricto sensu*, o que pode ser comprovado na pesquisa de Lapini (2012) que constatou que os mesmos não preparam para a docência, e de Lemos (2011), na qual os pesquisados (egressos da pós-graduação em Odontologia) relatam a insatisfação, quanto à formação didático-pedagógica, durante o estudo desse nível de ensino. No entanto, o curso 07, de Mestrado e Doutorado em Odontologia, aponta o objetivo no direcionamento de formação qualificada para professor do ensino superior: *“O Programa de Pós-Graduação em Odontologia (PPG-O) tem como principal objetivo o desenvolvimento do espírito científico*

*dos alunos e sua familiarização com as informações atualizadas das Áreas que compõem o Programa (Cariologia; Farmacologia, Anestesiologia e Terapêutica; Fisiologia Oral; Odontopediatria e Saúde Coletiva), capacitando-os a exercerem de forma crítica atividades de docência e pesquisa. O perfil desejado ao profissional é um híbrido entre um pesquisador de excelência (apto a orientar e desenvolver atividades de pesquisa) e de um docente extremamente qualificado (apto a ingressar em qualquer Faculdade do país ou exterior, se adaptar às condições existentes na Instituição, exercer a docência e enuclear linhas de pesquisa).”*

Em relação aos 35 programas que não apresentam a formação do professor de ensino superior em seus objetivos, e aos 12, indiretamente, (aqui não salientaremos nem a pedagógica), eles atendem parte das prerrogativas do atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) quanto ao grande objetivo que é articular a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade. (BRASIL, 2010).

Como pudemos analisar, os programas pesquisados objetivam formar profissionais para o conhecimento científico, atividades científicas, avanço científico, expansão do conhecimento científico para fins do atendimento da sociedade e inovação tecnológica.

#### **Quadro 17: Objetivos que tratam da pesquisa**

Música	<i>[...] formar profissionais capazes de gerar conhecimento científico e artístico, qualificando-os para a atuação direta no meio acadêmico-musical do país.</i>
Física	<i>Os cursos [...] formam mestres e doutores dentro de padrões de qualidade comparáveis aos das melhores instituições de pós-graduação e pesquisa mundiais. Nosso programa de PG tem por objetivo fornecer uma formação sólida na fronteira do conhecimento na área de física, capacitando os pós-graduandos para atividades científicas e de inovação tecnológica.</i>
Física	<i>[...] tem por objetivo básico oferecer formação pós-graduada de alto nível e com inserção internacional em Física e em áreas multidisciplinares abrangendo temas na fronteira da ciência.</i>
Ciências dos Alimentos	<i>O Programa [...] tem como objetivo a formação de mestres e doutores capazes de promover o avanço do conhecimento científico e tecnológico nas diferentes áreas da Ciência dos Alimentos, em todos os seus aspectos multi e interdisciplinares.</i>
Economia	<i>[...] contribuir para a expansão do conhecimento científico no campo da economia e, no melhor de suas possibilidades, oferecer a estudantes nesta área uma alternativa adicional</i>

		<i>para seus estudos.</i>
Economia de Empresas		<i>[...] atende ao triplo propósito de formar economistas altamente qualificados, gerar novos conhecimentos a partir de pesquisas acadêmicas e difundir os resultados dos novos conhecimentos para a sociedade.</i>
Meteorologia		<i>Formar pesquisadores e profissionais com sólidos conhecimentos na área de Ciências Atmosféricas, tanto nas áreas mais tradicionais da Meteorologia (dinâmica e termodinâmica da atmosfera, meteorologia sinótica, micrometeorologia, climatologia, etc.) como em linhas de pesquisa que envolvam a interação com outras ciências, tais como, "Mudanças Climáticas", "Interação Biosfera-Atmosfera" e "Poluição Atmosférica e seus efeitos no Homem e no Ambiente".</i>
Ciências Médicas (Psiquiatria)		<i>O Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Psiquiatria tem implementado estratégias importantes para alcançar objetivos de internacionalização e manutenção de sua produtividade, consistente com a repetição da nota 7 na última avaliação CAPES.</i>
Medicina (Saúde Mental)		<i>O objetivo geral do programa é a formação de pesquisadores capacitados a conduzir projetos e a treinar novos pesquisadores em linhas de investigação voltadas para a identificação e controle de fatores de risco, condições de vulnerabilidade biológica e psicossocial e fisiopatogenia dos transtornos psiquiátricos.</i>
Química		<i>Tem como principal objetivo a formação de recursos humanos capacitados para: i) atuar em Química e áreas afins; ii) desenvolver ciência de elevado nível acadêmico e tecnológico; e iii) gerar novos conhecimentos, em harmonia com o desenvolvimento científico, tecnológico e social do país.</i>
Epidemiologia		<i>O PPGE da UFPel tem por objetivo formar recursos humanos para atuarem, nas diversas áreas da epidemiologia, altamente qualificados para identificar problemas relevantes e realizar investigação científica utilizando de estratégias inovadoras em epidemiologia, que levem a adequada resolução dos problemas.</i>
Medicina Preventiva)	(Medicina	<i>O PPGMP tem como objetivo permanente a presença e desenvolvimento das três áreas da Saúde Coletiva (Epidemiologia, Ciências Sociais e Humanas em Saúde e Política, Planejamento, Gestão e Avaliação em Saúde).</i>

Quanto aos 12 programas que apresentam indiretamente em seus objetivos a formação do professor de ensino superior, foram assim classificados, pois não traziam em suas entrelinhas a palavra docente ou professor. Ao mencionar a formação desse profissional, para a atuação na educação superior, é referendado como pesquisadores, doutores, recursos humanos e mestres.

Considerando os 145 programas pesquisados, em 14 deles a formação pedagógica do professor de ensino superior aparentemente mostra-se como propósito; coincidiu que 46 programas descrevem na sua concepção e em seus objetivos a intencionalidade da formação do docente universitário; e também 24 não apresentam, nem na criação e objetivos, essa intenção.

### **5.2.3 Categoria 3: Perfil do egresso dos programas de pós-graduação *stricto sensu* x descrição x inserção**

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG - 1975-1979; 1982-1985; 1986-1989; 2005-2010; e 2011-2020) descrevem pouco a respeito do perfil do egresso e de sua inserção no trabalho (docência, pesquisa, atividade não acadêmica), embora essas dimensões sejam objetos de avaliação dessa etapa de ensino pela CAPES.

O I PNPG (1975-1979) traz como características do perfil: professores, pesquisadores e profissionais de nível elevado e quanto à inserção do egresso: magistério universitário para a melhoria de sua qualidade, trabalho científico, atendimento às necessidades setoriais e regionais da sociedade e para o mercado de trabalho de instituições públicas e privadas.

Quanto às descrições do II PNPG (1982-1985), as indicações para o perfil do pós-graduando são assim apresentadas: profissionais, pesquisadores, docentes, altamente qualificados, excelência, recursos humanos, alto nível, mestres, doutores, capacidades produtiva e criativa, “perfil da demanda em termos de mercado de trabalho devem orientar a estruturação das alternativas de treinamento e capacitação neste nível” (BRASIL,1982, p. 184). No que diz respeito à inserção profissional, o documento aponta: setores da vida nacional, “necessidades do país na época, especialidades de importância estratégica, econômica ou política” (BRASIL,1982, p. 183-184), “adequação às necessidades concretas da estrutura econômica e social”, mercado emergente, áreas científicas e tecnológicas, pesquisa em instituições públicas e privadas e desenvolvimento cultural, sócio e econômico do país.

Na edição III do PNPG (1986-1989) o perfil do pós-graduando era assim apresentado: capacitação, pessoal, alto nível, capacitação científica e tecnológica, recursos humanos qualificados, cientistas, aperfeiçoamento, alta qualificação. Quanto à inserção, a pós-graduação se faz necessária como um dos fins para “encaminhar formados para suporte ao desenvolvimento tecnológico” (BRASIL,1986, 208), a pesquisa, “tendo em vista que a sociedade e o governo pretendem a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no próximo século” (193), “solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos”

(BRASIL,1986, p. 195), as IES federais, atividades de ciência e tecnologia, sistema educacional e mercado de trabalho.

Entre 2005 e 2010, o V PNPG apontava como perfil dos egressos mestres e doutores a especialização e capacidade prático-profissional; o destino dos doutores era preponderantemente a universidade, e dos mestres os mais diversos ramos de atividades (BRASIL, 2004, 43-44).

Na VI edição e na atual do PNPG (2011-2020) são apresentadas as seguintes capacidades para a composição do perfil do egresso mestre e doutor: visão multi e interdisciplinar; formação integrada da pessoa (BRASIL, 2010, p. 296), “pesquisadores com boa ancoragem disciplinar e formação diversificada” (BRASIL, 2010, p. 141), “capacidade de produção de conhecimento, tecnologia e inovação para o desenvolvimento da nação, atuando inclusive como promotores da consolidação de grupos emergentes alinhados com as vocações das mesorregiões brasileiras” (BRASIL, 2010, p. 298), inovação, recursos humanos, quadros qualificados; e como inserção: empresas, universidades e setor produtivo.

Quanto aos dados desta tese, ao analisar os perfis do egresso dos 145 programas de pós-graduação *stricto sensu*, com nota 7,0 percebemos que os mesmos são apresentados a partir de quatro maneiras: 45 descrevem o perfil a partir de adjetivos e capacidades, ou seja, como deverá ser o mestre e doutor formado pelo programa, suas características; 61, relatam o destino dos egressos; em 34 programas aparecem juntamente a descrição e a inserção do egresso; e 05, não descrevem nada no espaço do perfil do egresso no documento das informações relacionadas aos programas, disponível na Plataforma Sucupira (Proposta do Programa).

Os 45 programas que descrevem o perfil do egresso são assim apresentados:

**Quadro 18: Programa de Pós-Graduação, perfil do egresso e características docentes**

<b>Programa</b>	<b>Indica no perfil do egresso o profissional docente</b>	<b>Descrição das características docentes</b>
1.Administração	Docentes	Especialistas na área da Administração
2.Administração	Docentes	
3.Antropologia	Docentes	Alto nível para o ensino superior
4. Física	Pós-Graduandos	Capacitado para a atividade docente
5. Física	Egresso	Solucionar problemas maturidade para analisar problemas e consolidar grupos de pesquisa e lecionar
6.Ciências da Computação	Docência	Capazes de aplicar o conhecimento adquirido no auxílio à resolução de problemas de outras áreas do

		conhecimento - Sejam criativos e inovadores
7.Informática	Docente	- Sólida formação básica - Pensamento Crítico - Proficiência no manejo das ferramentas e métodos de pesquisa científica - Conduta ética - Curiosidade e criatividade científica (principalmente para alunos de Doutorado)
8.Ciência Política	Mestrado: - Doutorado: Docência	Habilidade de docência
9.Ciência Política	Egresso deve estar apto a postular cargos e funções no ensino superior e na pesquisa acadêmica	Habilidade para enfrentar o debate acadêmico e público.
10.Ciências Agrárias (Fisiologia Vegetal)	Docência	Atuar com competência
11.Entomologia	Recursos humanos	Preparado para atuar em diversos campos, inclusive pesquisa, docência e indústria.
12.Bioquímica e Imunologia	Egresso	Atuam de forma eficiente no ensino de graduação
13.Ciências Biológicas (Fisiologia e Farmacologia)	Aluno	Exercício das atividades profissionais relacionadas ao ensino de nível superior
14.Química Biológica	Docentes Pesquisador/docente	-Competência científica e técnica, além de inserção política e postura ética. - Dotado de comprovada capacidade e habilidade didática - No exercício da educação, objetiva-se que ele não atue como um transmissor de informações, mas que seja capaz de fazer a ligação entre o conhecimento científico, sua história e sua atualidade com a sala de aula e o mundo profissional.
15.Ciências Biológicas (Fisiologia)	Professor	- Formação sólida, teórica e prática, na área biomédica, focada na pesquisa em Fisiologia e Fisiopatologia. - Alto gabarito para o ensino
16.Ciências Biológicas (Biologia Molecular)	Pós-Graduando	Desenvolvimento profissional como vida acadêmica
17.Ciências Biológicas (Microbiologia)	Egressos	-
18.Economia	Egresso	Alta qualificação e esteja preparado

	Mestre/Doutor	para atuar em campos profissionais que necessitam de alguém com especialização avançada no conhecimento e técnicas de um economista, tanto em posições acadêmicas quanto não acadêmicas.
19.Economia de Empresas	Docente	Formar docentes com qualidade e escala para demais instituições de ensino e pesquisa no país, ou mesmo para a própria FGV/SP.
20.Educação	Docência	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilitar profissionais para o exercício da reflexão ao assumir responsabilidades de gestão planejamento e avaliação de políticas públicas no campo da educação</li> <li>- Instrumentalizando sua disposição para a pesquisa articulada com sua atuação na docência na Educação Básica e/ou no Ensino Superior</li> <li>- Professores que atendam à expansão do ensino superior na área de Educação</li> <li>- Responder às demandas de desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro</li> <li>- Criação e inovação, em vista de efeitos sociais multiplicadores.</li> </ul>
21.Educação	Egresso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interpretação conhecimento da história, problemas políticos, socioculturais e educacionais.</li> <li>- avaliação crítica</li> <li>- visão ampla das grandes questões educacionais.</li> <li>- atenção às diferenças no exercício da docência</li> <li>- observação, mapeamento, problematização e análise das diferenças entre abordagens distintas do saber, do conhecimento e da aprendizagem.</li> <li>- postura ética e de comprometimento com a causa da educação de qualidade para todos.</li> <li>- Domínio de processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem.</li> <li>- Conhecimento de tecnologias voltadas para a educação, a pesquisa e o ensino.</li> <li>- Compreensão e mobilização para o desenvolvimento integrado de pesquisa, ensino e extensão.</li> </ul>
22.Educação Física e Esporte	Docentes, pesquisadores e profissionais.	Domínio do conhecimento e capacidades de comunicação, supervisão, liderança e produção do



		conhecimento em Educação Física e Esporte.
23. Engenharia Civil	Egresso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alto grau de especialização num determinado campo</li> <li>- Visão ampla de diversos aspectos referentes à atuação de um engenheiro altamente qualificado</li> <li>- Capacidade de atuar no meio acadêmico, desenvolver atividades de pesquisa, atuar como consultor e gerenciar grandes projetos de engenharia.</li> </ul>
24. Engenharia Mecânica	Egresso Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições de atuar como um vetor na pesquisa e no ensino da Engenharia Mecânica</li> <li>- Formação de recursos humanos para a graduação e pós-graduação nas áreas da engenharia mecânica.</li> <li>- Uso intensivo de técnicas relacionadas à ciência da computação em temas diversos</li> <li>- Uso intensivo de técnicas de automação e controle</li> <li>- Interesse por temas multidisciplinares</li> <li>- Uso de técnicas de monitoramento de parâmetros de processos de fabricação via sinais de vibração</li> <li>- atuação em biomecânica</li> </ul>
25. Engenharia Biomédica	Pesquisadores Docentes	Principal missão é a formação de pesquisadores e docentes. Essa formação é buscada em todos os níveis, da Iniciação Científica ao pós-doutorado.
26. Engenharia Elétrica	Egresso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O egresso do mestrado do programa possui uma formação sólida, técnico-científica, que o capacita tanto para a carreira de docência e pesquisa como para a carreira tecnológico-científica.</li> <li>- O egresso do doutorado possui uma formação sólida em pesquisa científica que o capacita para a carreira científica e docência em nível superior.</li> </ul>
27. Farmácia (Análises Clínicas)	Egresso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tornar-se líder na área de ciências da saúde e biotecnológica</li> <li>- Serem sensíveis às questões da inovação e que auxiliem na definição de políticas de saúde e educação.</li> <li>- Espera-se que atuem em posição de destaque no setor de inovação e tecnologia.</li> </ul>
28. Filosofia	Egresso	Deve possuir sólida formação filosófica, que o capacite para a compreensão e a transmissão dos

		principais temas, problemas e sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica de sua realidade social.
29.Meteorologia	Egresso	Atuação como pesquisador, professor e profissional que aplica seus conhecimentos em áreas mais tradicionais de meteorologia. - Os egressos possuem, em geral, um perfil de atuação bastante versátil e autonomia para enfrentar os desafios que a atividade acadêmica ou profissional lhes apresenta.
30.Geografia	Docentes Universitários Professores Profissionais	- Formação de docentes universitários, tanto qualificando professores que já pertencem aos quadros da Universidade Brasileira quanto preparando profissionais bem sucedidos em concursos públicos recentes, principalmente com exigência de nível de doutorado. - Profissionais altamente qualificados para o exercício da docência e desenvolvimento de pesquisa em instituições de ensino superior, que possam contribuir efetivamente, dentre outras ações, para a proposição e desenvolvimento de projetos e organização de grupos de pesquisa.
31.Linguística	Egresso	- Prática da pesquisa. - Conhecimento aprofundado de modelos teóricos e métodos da Linguística. - Desenvolvimento de saberes técnicos fundamentais ao trabalho acadêmico, tais como os requeridos para o ensino, a pesquisa, a organização de eventos, a comunicação, a publicação científica e o debate de resultados de pesquisa, incluindo a criação de sites e periódicos, tendo sempre como horizonte a atuação colaborativa em equipes de pesquisa. - Participação nos fóruns institucionais em que são tomadas decisões relevantes para a vida acadêmica.
32.Teoria e História Literária	Docente Professor	- Competência enquanto docente no ensino básico e superior - Capacitação para a formação de outros docentes - Competência para realizar atividades de formação de público pela leitura de textos literários - Competência em crítica literária

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência de interlocução cultural e aptidão para a realização de trabalhos em outras esferas culturais.</li> <li>- Competências criativas</li> <li>- Aptidão para o trabalho de edição, editoração e revisão de textos.</li> <li>- Competência para realizar pesquisas teóricas, históricas e historiográficas de fôlego.</li> <li>- Competência para promover eventos</li> <li>- Capacidade de formulação de projetos literários</li> </ul>
33.Estatística	Egresso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capazes desenvolver os aspectos teóricos da Estatística e da Probabilidade.</li> <li>-Capazes de aprofundar e ampliar as aplicações da Estatística e da Probabilidade em qualquer área do conhecimento humano.</li> <li>- Capazes de participar de grupos multidisciplinares exercendo papel de liderança quanto ao conhecimento da Estatística e da Probabilidade.</li> </ul>
34.Matemática	Profissionais habilitados Egressos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mestrado: profissionais habilitados para a docência em nível de graduação nas instituições de ensino superior.</li> <li>- Doutorado: profissionais habilitados para a docência em nível de graduação e pós-graduação e para pesquisa científica em Matemática.</li> </ul>
35.Ciências Médicas	Egresso Pesquisadores Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possuem a característica comum de valorizarem a interdisciplinaridade em suas linhas de pesquisa, muitos deles transitando nas áreas clínicas e básicas. Além disso, embora estejamos ligados a um Hospital e muitos de nossos egressos sejam médicos em atividade, a formação é basicamente de pesquisadores e docentes.</li> </ul>
36.Fisiopatologia Médica	Pesquisador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase em metodologia de investigação e interdisciplinaridade.</li> </ul>
37.Psicobiologia	Egresso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar revisões críticas da literatura científica, exercer docência em áreas afins e elaborar e executar um projeto de pesquisa científica de qualidade, redigir sua dissertação e trabalhos científicos.</li> <li>- Participação ativa na elaboração, execução e análise do seu projeto de pesquisa.</li> <li>Redigir sua tese e trabalhos científicos.</li> <li>- Possibilitar o aprendizado no processo de administração, solicitação</li> </ul>

		e organização de recursos e projetos científicos, permitindo a familiarização com o processo que o Doutor deverá desempenhar em sua rotina.
38.Oftalmologia e Ciências Visuais	Egressos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitação em novas metodologias e tecnologias científicas.</li> <li>- Capacitação para planejar, viabilizar e executar processos de pesquisa e ensino.</li> <li>- Capacitação para avaliar criteriosamente novas tecnologias relacionadas à saúde e pesquisa clínica. Capacitação técnica para se integrar a equipes multidisciplinares, em arranjos produtivos capazes de produzir adequações das tecnologias aprendidas às necessidades loco regionais, atuando como transformadores de processos e procedimentos.</li> </ul>
39.Anatomia dos Animais Domésticos e Silvestres	Egresso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquisição de habilidades, na busca pela maturidade científica.</li> <li>- Alia-se ao perfil dos mestres e doutores já formados por esta Pós-Graduação e multi e interdisciplinaridade, a inovação, o apoio às diversas formas de educação, a busca e transferência do conhecimento, a internacionalização e os impactos de formação de produção da sua inserção social.</li> </ul>
40.Psicologia (Psicologia Experimental)	Alunos Mestrado Alunos Doutorado Mestres Doutores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio de instrumentos de pesquisa fornecidos pela psicologia experimental em diversos campos de pesquisa;</li> <li>- Atuação, como pesquisador de alto nível na disseminação e produção do conhecimento em Psicologia; e como multiplicador e protagonista na produção e divulgação do conhecimento psicológico.</li> <li>- Aptidão para atuar em redes de pesquisa nacionais e internacionais;</li> <li>- Aptidão para uso dos conceitos e métodos da psicologia experimental em trabalhos de pesquisa inter e multidisciplinares;</li> <li>- Capacidade de leitura crítica da produção de sua área de interesse e atuação;</li> <li>- Capacidade de divulgação e disseminação de conhecimento de sua área de atuação e pesquisa, na forma de</li> </ul>

		<p>habilidades para redação de artigos científicos, organização de propostas para eventos acadêmicos ou de extensão, apresentação de trabalhos acadêmicos ou voltados para comunidades não acadêmicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de organização de disciplinas acadêmicas e planejamento de aulas;</li> <li>- Capacidade de atuar para defesa da psicologia como ciência independente.</li> </ul> <p>A diferença esperada na formação de um mestre e de um doutor é quanto ao grau de independência para o desenvolvimento de uma pesquisa científica original.</p>
41. Química	Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de profissionais com capacidade de propor temas de pesquisas inovadoras e metodologias para a sua abordagem, assim como realizar as experiências necessárias à verificação das propostas, interpretando seus resultados à luz dos conhecimentos atuais, sob a supervisão de orientador credenciado no Programa.</li> <li>- Formação de profissionais com capacidade de desenvolver um tema de pesquisa de âmbito limitado e de criar os meios para atingir os objetivos propostos, sob a supervisão de orientador credenciado no Programa.</li> </ul>
42. Saúde Pública	Egresso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar e desenvolver projetos de pesquisa nas áreas disciplinares da Saúde Coletiva.</li> <li>- Desenvolver atividades de docência em instituições de ensino superior em disciplinas que compõem o campo científico da Saúde Coletiva.</li> <li>- Desenvolver atividades no âmbito da planificação e da gestão de serviços de saúde.</li> <li>- Inserir-se, de forma crítica e criativa, em processos sociais de construção da cidadania, subsidiando distintos sujeitos sociais na articulação de interesses em torno da melhoria dos níveis de saúde e elevação da qualidade de vida, contribuindo para a democratização da informação técnico-científica na área de Saúde Coletiva e fomentando a participação e controle</li> </ul>

		social do SUS.
43. Medicina (Medicina Preventiva)	Pesquisador	<p>- Pesquisador em Saúde Coletiva, com domínio expressivo de conhecimentos da área da Saúde Coletiva, com ênfase de atuação no ensino, na pesquisa, no desenvolvimento tecnocientífico e na produção científica e tecnológica, tendo em vista a capacidade de análise e avaliação de políticas e sistemas de saúde, dos processos socioculturais relacionados à saúde-adoecimento e cuidado de indivíduos e populações, de interpretação epidemiológica em saúde da população e apreciação de processos institucionais, coletivos e individuais em educação em saúde.</p> <p>- O egresso é capacitado e estimulado para atuar em defesa do Sistema Único de Saúde e da Saúde Coletiva como área de conhecimento e prática.</p>
44. Serviço Social	Egresso Docentes Pesquisadores Gestores	<p>Busca de refinamento da pesquisa científica e da crítica social consistente, o Programa contribui para a formação de docentes, pesquisadores e gestores de políticas sociais com amplo conhecimento dos paradigmas ideológico-políticos e teórico-metodológicos que informam os diferentes projetos societários em confronto e suas expressões nos diversos âmbitos da gestão da produção e da reprodução social, em todos os espaços sócio-ocupacionais.</p>
45. Sociologia e Antropologia	Doutores Mestres Egressos	<p>- Caracterizam-se por uma sólida formação nas áreas de Sociologia e Antropologia, bem como por uma visão ampla da grande diversidade temática e da complexidade contemporânea dessas áreas de conhecimento.</p> <p>- Pleno domínio da história, dos debates clássicos e contemporâneos, e das ferramentas conceituais e metodológicas que conformam essas duas tradições disciplinares.</p> <p>- Plenamente capacitados para a atuação em docência, pesquisa e intervenção social, sem descuidar da dimensão da responsabilidade ética e humanista.</p> <p>- Uma das marcas distintivas da formação no PPGSA é a possibilidade de fazer dialogar produtivamente as</p>

Entre os 45 programas que descrevem o perfil do egresso, aparecem os seguintes termos: egresso, docente, pós-graduandos, mestre e doutor, recursos humanos, aluno, pesquisador, professor, profissional e gestor.

Destaca-se que o termo egresso aparece 20 vezes, docente, 13, pesquisador 06, e professor apenas 03 vezes.

Quanto à descrição das características docentes, 27 programas apresentam indicações para a formação da profissão professor de ensino superior.

Destaca-se que, dos 45 programas que apresentam a descrição do perfil, 17 coincidem sobre a presença da formação do professor na concepção, objetivos e perfil. Dessa forma consideramos, para estes cursos, um encaminhamento da realização da formação docente.

Com relação aos 61 programas que relatam o destino dos egressos, 57 apontam a universidade como lócus de trabalho dos mesmos, e 13 coincidem sobre a presença da formação do docente universitário na concepção e objetivos dos programas.

No conjunto dos 34 programas que descrevem e relatam juntamente o perfil e a inserção do egresso, também 13 coincidem sobre a presença da formação do docente universitário na concepção e objetivos dos programas. Quanto ao lócus de trabalho, 30 apontam como destino a universidade, entre atividades de pesquisa, ou empresas, e 20 contemplam a formação docente no perfil. Considerando estes últimos dados, no total, temos 47 programas que contemplam na descrição do perfil a formação docente.

Destacam-se os cursos de Matemática e de Fisiopatologia Clínica e Experimental que mencionam a experiência didática e o estágio didático na descrição de seus perfis.

Cabe salientar que todos os programas pesquisados descrevem em seu perfil o pesquisador ou pelo menos a inserção do mesmo na atividade específica ou outro tipo de atuação que não seja a profissão professor de ensino superior. Por esse motivo, o dado do pesquisador não foi trazido para esta tese; está presente em todos os programas.

A partir do estudo do perfil do egresso dos 145 programas de pós-graduação, avaliados com nota 7.0 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, somando os blocos que trazem a descrição do perfil (44), mais a descrição do perfil e a inserção no trabalho (61), no total de 106 programas, 47 descrevem no perfil a formação docente e apenas 02 preocupam-se com a formação pedagógica do docente.

Assim, no contexto do perfil do egresso, 32% dos programas contemplam a formação do professor de ensino superior, no entanto, a formação pedagógica é omitida.

Essa constatação vai ao encontro das pesquisas realizadas por Cunha e Soares (2010); Nunes (2011); Almeida (2012); Lapini (2012); Correa (2012) que constata o não preparo pedagógico no contexto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

#### 5.2.4 Categoria 4: Linhas de Pesquisa x formação pedagógica do professor de ensino superior

No contexto dos 145 programas de pós-graduação *stricto sensu*, com avaliação nota 7.0 foram analisadas 2.144 linhas de pesquisa, conjuntamente com seus projetos de pesquisa.

#### Quadro 19: Programas x Linhas de Pesquisa x Formação do professor do ensino superior

Linhas de Pesquisa x Formação do Professor de ensino superior	Programas
Programas com Linhas de Pesquisa que tratam da formação do professor do ensino superior	05
Programas com Linhas que pesquisam temas relacionados ao ensinar, aprender, educação superior, estratégias de ensino na universidade, formação do professor (sem projetos).	03
Programas com Linhas + Projetos de Pesquisa que se articulam com a formação do professor do ensino superior	22
Programas com Projetos de Pesquisa que se articulam com a formação do professor do ensino superior (sem linhas de pesquisa)	35
Programas com Linhas que não se articulam com a formação do professor do ensino superior	80
<b>Total</b>	<b>145</b>
Quantidade de projetos de pesquisa que tratam da formação do professor do ensino superior e do ensino superior	198
Quantidade de linhas de pesquisa	2.144

Considerando todas as linhas analisadas, entre as 05 linhas que tratam diretamente da formação do professor do ensino superior, apenas uma tem a nomenclatura relacionada diretamente ao tema “Formação e Desenvolvimento Docente na Saúde”; nas demais 04, em sua descrição aparece a formação do professor do ensino superior.



A questão das linhas de pesquisa já foi tema considerado pelo Grupo Gestor do Fórum dos Coordenadores de Pós-graduação em Educação (FORPREd) (CAXAMBU, 2005) quanto à coerência da proposta do programa de pós-graduação e suas linhas de pesquisa.

Da proposta formativa do Programa

Para aquilatar a pertinência e a qualidade da proposta formativa do Programa, cumpre levar em conta sua organicidade, ou seja, a coerência entre currículo, linhas de pesquisa e produção efetiva. Que o Programa tenha claramente definido seu campo temático de investigação e de produção de conhecimento.

Cunha e Soares (2010) também revelam que na pesquisa realizada junto aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, não havia linhas de pesquisa na área da docência de ensino superior.

Entretanto não emergiram sugestões de criação, nos programas, de linhas de pesquisa relacionadas à docência universitária.

Por este motivo, a importância de termos concretizado linhas de pesquisa especificamente para a área da formação pedagógica para professores de ensino superior.

Não podemos deixar de ressaltar que 50 programas apresentam linhas, linhas e projetos e projetos que tratam de temas relacionados ao ensinar, aprender, educação superior, estratégias de ensino na universidade e formação do professor. Isso demonstra uma preocupação e abertura para as questões da educação formal básica e universitária. Também destacam-se 198 projetos ligados direta ou indiretamente ao tema ensino superior.

### **5.2.5 Categoria 5: Disciplinas de formação pedagógica de ensino superior: a presença da Didática**

Dos 145 programas de pós-graduação *stricto sensu* pesquisados, em 17 deles aparece a disciplina Didática da Educação Superior ou Didática do Ensino Superior ou outra nomenclatura em que aparece o termo Didática; 46 programas não apresentam nenhuma disciplina ofertada ligada à formação do professor de ensino superior; em mais da metade, 74, existem disciplinas que tratam da formação do professor de ensino superior; e em 08, é ofertada a Metodologia do Ensino de [...].

#### **Quadro 20: Presença da Disciplina Didática**

<b>Programa</b>	<b>Presença da Didática</b>
1.Administração	Monitoria Didática II Monitoria Didática I Didática do Ensino de Administração

2.Ciências dos Alimentos	Aprimoramento Didático
3.Bioquímica e Imunologia	Treinamento de Prática Didática em Bioquímica Treinamento de Prática Didática em Imunologia
4.Ciências Biológicas (Fisiologia e Farmacologia)	Didática - Ensino Superior Estágio Didático em Fisiologia A
5.Ciências Biológicas (Biofísica)	Didática em Biofísica e Fisiologia I Didática em Biofísica e Fisiologia II
6.Química Biológica	Didática do Ensino Superior – Mestrado Didática do Ensino Superior – Doutorado Atividades Didáticas I - Mestrado Atividades Didáticas II - Mestrado Atividades Didáticas II - Doutorado Atividades Didáticas III - Mestrado Atividades Didáticas III – Doutorado Atividades Didáticas IV - Doutorado
7.Ciências Biológicas (Microbiologia)	Treinamento Didático em Microbiologia I Treinamento Didático em Microbiologia II
8.Imunologia	Seminário Didático-científico em Imunologia I
9.Economia	Monitoria Didática I Monitoria Didática II
10.Educação	Didática do Ensino Superior
11.Educação	Seminário de Didática do Ensino Superior
12.Clínica Médica	Treinamento Didático Treinamento Didático-Científico
13.Fisiopatologia Clínica e Experimental	Preparação Didática ao Programa de Estágio Docente II Preparação Didática para o Programa de Estágio Docente I
14.Ciências Médicas	Avaliação Didática de Projetos
15.Ciências Médicas: Psiquiatria	Prática Didática em Psiquiatria - Estágio Docência
16.Tocoginecologia	Didática Especial em Tocoginecologia
17.Medicina Veterinária	Didática especial em cirurgia "A"

Dos 17 programas que apresentam disciplinas com a nomenclatura Didática, 04 programas têm disciplinas realmente dirigidas ao ensino ou educação superior.

Elegeu-se a Didática como disciplina para caracterizar a formação pedagógica do professor de ensino superior, considerando os estudos de Veiga (2011, p. 07), estudiosa brasileira da área desde a década de 1960 e mais fortemente a partir de 1980, pois trata da mesma como:

[...] um campo de estudo e disciplina pedagógica obrigatória dos cursos de formação de professores, de natureza teórico-prática, voltado para a compreensão do processo de ensino e suas relações, quais sejam: educação-sociedade, finalidade-objetivos, teoria-prática, conteúdo-forma, ensino-pesquisa, ensino-aprendizagem, ensino-recursos didáticos, ensino-avaliação.

Também pelo motivo de que a origem da Didática como disciplina em nosso país dá-se no contexto da formação de professores do ensino superior, como descreve (Veiga, 2011, p. 37):

[...] entre os anos de 1931 e 1932 efetivou-se a Reforma Francisco Campos. Organiza-se o regime universitário para o ensino superior, bem como a primeira universidade brasileira. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo foi o primeiro instituto de ensino superior que funcionou de acordo com o modelo Francisco Campos. A origem da didática como disciplina dos cursos de professores em nível superior está vinculada à criação da referida faculdade, em 1934, sabendo-se que a qualificação para o magistério era colocada como ponto central para a renovação do ensino. No início, a parte pedagógica existente nos cursos de formação de professores era realizada no instituto de educação, sendo aí incluída a disciplina “metodologia do ensino secundário”, equivalente à didática hoje nos cursos de licenciatura.

Por força do art.20 do decreto-lei no. 1.190/39, a didática foi instituída como curso e disciplina, com duração de um ano. A legislação educacional foi introduzindo alterações para, em 1941, o curso de didática ser considerado um curso independente, realizado após o término do bacharelado (esquema três mais um).

Veiga (2011, 45) diz ainda que

É preciso uma didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino, concebido como um processo sistemático e intencional de transmissão e elaboração de conteúdos culturais e científicos. É evidente que a didática, por si, não é condição suficiente para a formação do professor.

Não resta dúvida de que a tomada de consciência e o desvelamento das contradições que permeiam a dinâmica da sala de aula são pontos de partida para a construção de uma didática crítica, contextualizada, e socialmente comprometida com a formação do professor.

A fala de Veiga (2011) quanto a uma consciência das dimensões do ensinar e da atuação comprometida do professor, nos chama a atenção para uma didática que precisa ser cuidadosamente evitada pelo professor. Nas palavras de Veiga (2011, p. 46),

os anos 90 inauguram um novo período na educação brasileira com repercussões no campo da pedagogia e, conseqüentemente, da didática. Esse período, situado entre o início da década de 1990 até nossos dias, discute os enfoques do papel da didática de duas perspectivas: a primeira, com ênfase na formação do tecnólogo do ensino; o segundo enfoque procura favorecer e aprofundar a perspectiva crítica, voltada para a formação do professo como agente social.

Veiga (2011, p. 47) faz uma crítica à didática que precede os documentos oficiais e os processos avaliativos federais.

A didática modernizadora, explícita nos referenciais e nas diretrizes curriculares para a formação do professor (em nível médio e superior), está fundamentada em uma lógica de duas vertentes: uma ligada à concepção da pedagogia por competências, e outra ligada à avaliação de resultados. [...] Nessa concepção a didática é desvinculada do contexto social mais amplo, possibilitando a formação do professor técnico, mero executor de atividades rotineiras, acríticas e burocráticas. Deixa de compreender o ensino, seu objeto de estudo, como prática social concreta para vinculá-la à capacidade de resolver problemas em uma dada situação, o que implica ação mensurável por meio de aferição de seus dados imediatos. O processo de ensino é concebido numa perspectiva dicotômica; é ordenado disciplinador e neotecnista. A didática modernizadora se orienta pelo viés da unidimensionalidade e da conformidade.

Nesse contexto, é enfatizada por Veiga (2011, p. 50) uma “reconfiguração da didática crítica”:

Está claro que a didática está assumindo novas configurações que apontam para o avanço teórico na problematização, compreensão e na sistematização de conhecimentos de seu objeto de estudo: o ensino como prática social concreta. As novas configurações da didática a partir da investigação qualitativa modificam significativamente a tríplice ação pedagógica: professor (ensinar), aluno (aprender), conhecimento (produzir/investigar). Esse movimento de reconfiguração da didática tem sido possibilitado pela sistematização e explicações da prática pedagógica como práxis. (VEIGA, 2011, p. 51).

Zabalza (2006, p. 06), um estudioso espanhol da formação do professor de ensino superior nos traz, dessa forma, a Didática:

Em resumo, a Didática atual é esse campo de conhecimentos, de investigações, de propostas teóricas e práticas que se centram nos processos de ensino e de aprendizagem: como estudá-los, como levá-los à prática em boas condições, como melhorar todo o processo. E aí radica o interesse básico de sua projeção sobre o ensino universitário.

[...] o que se espera da Didática hoje, no nosso caso, o que se espera da Didática Universitária, é que ajude a criar e sistematizar um corpo de conhecimentos e de metodologias capazes de incidir nas ocupações docentes, que resolva problemas no âmbito do ensino-aprendizagem na Universidade, que gere estratégias de ação capazes de melhorar qualitativamente esses processos.

Aqui cabe uma diferença entre os objetos de estudo da Didática propostos por Veiga (2011) e Zabalza (2006): a primeira foca o ensino e o segundo, o ensino e a aprendizagem. Veiga (2011) aponta desde a década de 1980, do século XX, como sendo o objeto de estudo da mesma, o processo de ensino. Entretanto Zabalza (2004, 2009) ressalta que a Didática hoje precisa se preocupar com a aprendizagem dos alunos, ou seja sermos professores que estejam preocupados em entender o significado do aprender, para colocar em prática sua tarefa que é ensinar.

Para a análise das ementas das disciplinas dos 17 programas que apresentaram disciplinas com a nomenclatura, nos baseamos nos dois autores Veiga (2011) e Zabalza (2006).

**Quadro 21: Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, presença da Didática, ementa e tipo de Didática**

<b>Programa</b>	<b>Presença da Didática</b>	<b>Ementa</b>	<b>Tipo de Didática</b>
Administração	Monitoria Didática II Monitoria Didática I	<b>Ementa não tem.</b> O programa apresenta os objetivos:	Veiga (2011) Didática

	Didática do Ensino de Administração	<p>Ao final do curso espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tenha compreendido os critérios fundamentais de ensino/aprendizagem e a abordagem contemporânea de ensino centrado no aluno.</li> <li>- Seja capaz de selecionar os métodos de ensino mais apropriados para os objetivos instrucionais desejados.</li> <li>- Tenha aperfeiçoado suas habilidades de comunicação oral e escrita.</li> <li>- Tenha compreendido que a visão contemporânea de "aprender a aprender" é mais importante do que o ensino ou aprendizagem de conteúdos.</li> <li>- Tenha compreendido que a Administração possui e se utiliza de métodos específicos no seu processo de ensino.</li> </ul>	<p>modernizadora</p> <p>Veiga (2011) Didática crítica</p> <p>Zabalza (2006)</p>
Ciências dos Alimentos	Aprimoramento Didático	<p>I - O ensino de graduação e a sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· As finalidades da graduação</li> <li>· Funções do professor e sua identidade profissional</li> <li>· Identificação de pontos críticos do ensino superior</li> </ul> <p>II- Planejamento de um curso</p> <p>III- Métodos de ensino, - elaboração e uso de material de ensino - técnicas de ensino para pequenos grupos (Auxílio no aprendizado do aluno) · ensino de técnicas e práticas de trabalho individual e em grupo · técnicas para a avaliação do aprendizado.</p> <p>IV- Elaboração de palestras e apresentação de trabalhos científicos em simpósios, congressos e encontros científicos.</p>	<p>Veiga (2011) Didática crítica</p> <p>Zabalza (2006)</p>
Bioquímica e Imunologia	<p>Treinamento de Prática Didática em Bioquímica</p> <p>Treinamento de Prática Didática em Imunologia</p>	<p>Treinamento de Prática Didática em Bioquímica</p> <p>Participação nas atividades de organizar, preparar e ministrar aulas, bem como de avaliar o rendimento dos alunos e dos procedimentos didáticos, junto com o professor coordenador de disciplina de graduação da área de bioquímica do departamento</p> <p>Treinamento de Prática Didática em Imunologia</p> <p>Participação nas atividades de organizar, preparar e ministrar aulas, bem como de avaliar o rendimento dos alunos e dos</p>	<p>Não descreve uma ementa.</p>

		procedimentos didáticos, junto com o professor coordenador de disciplina de graduação da área de Imunologia	
Ciências Biológicas (Fisiologia e Farmacologia)	Didática - Ensino Superior  Estágio Didático em Fisiologia A	Didática - Ensino Superior Trata da natureza, das características e das formas de tratamento dos elementos e subprocessos do processo de ensino no contexto de diferentes correntes pedagógicas.  Estágio Didático em Fisiologia Aspectos teórico-práticos do ensino de Fisiologia. Elaboração e participação em aulas práticas. Participação em grupos de discussão e grupos de Estudo. Elaboração de programa de cursos.	Veiga (2011) Didática modernizadora  Não descreve ementa no contexto da Didática.
Ciências Biológicas (Biofísica)	Didática em Biofísica e Fisiologia I Didática em Biofísica e Fisiologia II	Didática em Biofísica e Fisiologia Determinação de objetivos educacionais, desenvolvimento de performance mínima aceitável, estratégia educacional, planejamento curricular, tática educacional. Métodos e técnicas de instrução, construção de testes de avaliação, interpretação de resultados de testes de avaliação, planejamento de pesquisas educacionais.  Didática em Biofísica e Fisiologia II Determinação de objetivos educacionais, desenvolvimento de performance mínima aceitável, estratégia educacional, planejamento curricular, tática educacional. Métodos e técnicas de instrução, construção e testes de avaliação, interpretação de resultados de testes de avaliação, planejamento de pesquisas educacionais.	Veiga (2011) Didática modernizadora
Química Biológica	Didática do Ensino Superior – Mestrado Didática do Ensino Superior – Doutorado Atividades Didáticas I - Mestrado Atividades Didáticas II - Mestrado Atividades Didáticas II - Doutorado Atividades Didáticas III - Mestrado Atividades Didáticas	Didática do Ensino Superior Contextualização do ensino universitário. Produção do conhecimento. Transposição didática do conhecimento. Aplicação dos princípios e processos da escolarização diretamente ligada ao preparo de unidades de ensino, material didático e recursos paralelos.  Didática do Ensino Superior Contextualização do ensino universitário. Produção do	Veiga (2011) Didática modernizadora  Veiga (2011) Didática crítica  Zabalza (2006)

	<p>III – Doutorado Atividades Didáticas IV - Doutorado</p>	<p>conhecimento. Transposição didática do conhecimento. Aplicação dos princípios e processos da escolarização diretamente ligada ao preparo de unidades de ensino, material didático e recursos paralelos.</p> <p>Atividades Didáticas I Compreende a participação, sob a supervisão do orientador, em cursos regulares oferecidos pelo Departamento à graduação.</p> <p>Atividades Didáticas II Compreende a participação sob a supervisão do orientador, em cursos regulares oferecidos pelo Departamento à graduação.</p> <p>Atividades Didáticas II Compreende a participação sob a supervisão do orientador, em cursos regulares oferecidos pelo Departamento à graduação.</p> <p>Atividades Didáticas III Compreende a participação sob a supervisão do orientador, em cursos regulares oferecidos pelo Departamento à graduação.</p> <p>Atividades Didáticas III Compreende a participação sob a supervisão do orientador, em cursos regulares oferecidos pelo Departamento à graduação.</p> <p>Atividades Didáticas IV Compreende a participação sob a supervisão do orientador, em cursos regulares oferecidos pelo Departamento à graduação.</p>	<p>Não descreve ementa no contexto da Didática.</p>
<p>Ciências Biológicas (Microbiologia)</p>	<p>Treinamento Didático em Microbiologia I Treinamento Didático em Microbiologia II</p>	<p>Treinamento Didático em Microbiologia I Participação do estudante no ensino prático e teórico da Microbiologia, visando a aquisição de experiência para o exercício de suas atividades didáticas.</p> <p>Treinamento Didático em Microbiologia II Participação do estudante bolsista CAPES ao nível de Doutorado no</p>	<p>Veiga (2011) Didática modernizadora</p>

		ensino prático e teórico da Microbiologia, visando a aquisição de experiência para o exercício de suas atividades didáticas.	
Imunologia	Seminário Didático-científico em Imunologia I	Seminário Didático-científico em Imunologia I Baseia-se em artigos recentemente publicados em periódicos Trabalhos recentes em literatura.	Não descreve ementa no contexto da Didática.
Economia	Monitoria Didática I Monitoria Didática II	Monitoria Didática I Consiste em atuar como monitor acompanhando uma disciplina obrigatória de graduação do Departamento de Economia dentro da sua área de concentração, durante o período letivo de um semestre, sob a orientação direta do docente responsável pela disciplina nas seguintes tarefas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar o professor nas atividades docentes</li> <li>• Ajudar no desenvolvimento de material didático</li> <li>• Assistir aos alunos</li> <li>• Ajudar na correção de exercícios e provas</li> <li>• Ajudar a controlar frequência e emissão de notas</li> <li>• Ajudar em estudos dirigidos</li> </ul> O monitor não poderá substituir o professor em suas atividades como docente, restringindo-se ao acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula.  Monitoria Didática II Consiste em atuar como monitor acompanhando uma disciplina obrigatória de graduação do Departamento de Economia dentro da sua área de concentração, durante o período letivo de um semestre, sob a orientação direta do docente responsável pela disciplina nas seguintes tarefas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar o professor nas atividades docentes</li> <li>• Ajudar no desenvolvimento de material didático</li> <li>• Assistir aos alunos</li> <li>• Ajudar na correção de exercícios e</li> </ul>	Não descreve ementa no contexto da Didática.



		provas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudar a controlar frequência e emissão de notas</li> <li>• Ajudar em estudos dirigidos</li> </ul> O monitor não poderá substituir o professor em suas atividades como docente, restringindo-se ao acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula.	
Educação	Didática do Ensino Superior	A Didática do Ensino Superior: saberes e práticas. Formação de Professor e Identidade Docente. Processo de Ensino: abordagens, fundamentos e componentes operacionais. Transposição Didática e os Componentes Curriculares. A Relação professor-aluno-conhecimento no Ensino Superior. Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem. A Sala de Aula e a Organização do Trabalho Pedagógico: Desafios e Possibilidades. Proposta Alternativa de Ensino: Sequência Didática, Portfólio e Mapas Conceituais. O Uso das Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs) no Ensino Superior.	Veiga (2011) Didática crítica  Zabalza (2006)
Educação	Seminário de Didática do Ensino Superior	Compreensão da Universidade como espaço/lugar de produção de conhecimento e de subjetividades, numa perspectiva histórica, política e social. Análise da docência como atividade complexa, incluindo os saberes e compromissos do professor na sociedade em tensão. Abordagem das bases epistemológicas e didáticas da prática pedagógica envolvendo o planejamento, a metodologia e a avaliação. Estudo das inovações pedagógicas como rupturas paradigmáticas. Reconhecimento do estudante da educação superior em tempos de democratização e inclusão tecnológica.	Veiga (2011) Didática crítica  Zabalza (2006)
Clínica Médica	Treinamento Didático	A disciplina se propõe oferecer condições para o treinamento dos mestrandos nas atividades de ensino no Departamento de Clínica Médica: planejamento e avaliação dos programas curriculares integrados:	Veiga (2011) Didática modernizadora

	Treinamento Didático-Científico	Medicina Clínica I, II e III Sem ementa	Não descreve ementa no contexto da Didática.
Fisiopatologia Clínica e Experimental	Preparação Didática ao Programa de Estágio Docente II  Preparação Didática para o Programa de Estágio Docente I	Como realizar uma apresentação para turmas de graduação e para o público em geral. Aulas práticas. Métodos efetivos para o aprendizado. Trabalhos de campo. Dinâmica de grupos.  Como realizar uma apresentação para turmas de graduação. Técnicas de motivação. Uso de material audiovisual. Como realizar uma apresentação para turmas de graduação. Técnicas de motivação. Uso de material audiovisual.	Veiga (2011) Didática modernizadora
Ciências Médicas	Avaliação Didática de Projetos	Desenvolver no aluno a capacidade de apresentar os dados de seu trabalho e responder a críticas com clareza e didática.	Veiga (2011) Didática modernizadora
Ciências Médicas: Psiquiatria	Prática Didática em Psiquiatria - Estágio Docência	A disciplina de Prática Didática em Psiquiatria caracteriza-se como uma continuidade do processo desenvolvido em Pedagogia Médica em Psiquiatria. Uma e outra constituem-se em atividades de caráter obrigatório para os Programas de Pós-Graduação em Medicina, com vistas à fundamentação da ação pedagógica e sua especialidade na Psiquiatria. A disciplina pressupõe que cada participante tenha consciência das visões sociais de mundo de maneira a possibilitar o assumir um posicionamento crítico em relação à orientação das suas ações pedagógicas, e a clarificação da linha político-pedagógica adota quando da construção, desenvolvimento e avaliação de seu Programa de Ensino.	Veiga (2011) Didática crítica  Zabalza (2006)
Tocoginecologia	Didática Especial em Tocoginecologia	Estratégia de ensino aprendizagem; objetivo, conteúdo, método e avaliação de um plano de curso; métodos e técnicas de ensino coletivo e individual; ensino-aprendizagem na graduação, residência médica e pós-graduação;	Veiga (2011) Didática modernizadora

		ensino e pesquisa.	
Medicina Veterinária	Didática especial em cirurgia "A"	Métodos alternativos para transmissão do conhecimento em Cirurgia Veterinária.	Veiga (2011) Didática modernizadora

Dos 17 programas analisados, no contexto dos 145, 07 programas apresentam ementas das disciplinas de Didáticas coerentes com as ideias de Veiga (2011) e Zabalza (2006), o que pode ser uma indicação de proposta da formação pedagógica do professor de ensino superior no contextos dos cursos.

Dentre os 17 programas com disciplinas de Didática que indicam a formação pedagógica do professor de ensino superior, 08 deles tem a articulação da formação do professor de ensino superior com a concepção do programa e objetivos e 03 não apresentam nenhuma articulação entre concepção e objetivos; e 07 apresenta a coincidência entre concepção, objetivo, perfil; linhas de pesquisa, com projetos indiretos de formação de professor; estágio e integração com a graduação.

### **5.2.6 Categoria 6: Integração com a graduação x formação pedagógica do professor de ensino superior**

A integração com a graduação acontece em 140 dos 145 programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados com nota 7.0 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os programas relatam a contribuição da integração quanto à melhoria dos cursos de graduação como, por exemplo, a nota do ENADE.

### **Quadro 22: Integração da pós-graduação com a graduação: ENADE – Exame Nacional dos Cursos**

Antropologia	<i>O curso de graduação em Ciências Sociais da UnB, no qual se encontra o bacharelado em Antropologia, tem sido muito bem avaliado nos guias que orientam os estudantes que vão ingressar na universidade - como, por exemplo, no Guia do Estudante Abril (5 estrelas, dados disponíveis para 2012), bem como no ENADE (nota 4, dados disponíveis para 2011).</i>
Física	<i>CBPF ficou classificado entre as dez primeiras instituições brasileiras que obtiveram a nota máxima.</i>
Ciências Biológicas (Biofísica)	<i>Essa qualidade tem sido atestada pelo desempenho acima da média que seus formandos tiveram no último ENADE.</i>
Economia	<i>Em 2010, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), avaliou a graduação da EPGE com Conceito Máximo (5).</i>

A melhoria da qualidade da graduação em relação à aprendizagem dos alunos, e a aprovação dos mesmos nos mestrados e doutorados, também são mencionadas como consequência da integração da pós-graduação com a graduação.

**Quadro 23: Integração da pós-graduação com a graduação: melhoria da aprendizagem dos alunos da graduação**

Música	<i>Formação mais qualificada dos graduandos</i>
Física	<i>Manutenção de um elevado nível acadêmico na graduação.</i>
Engenharia de Sistemas e Computação.	<i>A qualidade das cadeiras é mantida em relação à [...] e a prova disso são as aprovações de nossos alunos em concursos públicos e seleções de mestrado e doutorado.</i>
Ciência Política	<i>A qualidade do corpo discente na pós-graduação é em grande parte reflexo da formação obtida na graduação.</i>
Agronomia (Fitopatologia)	<i>Influência exercida pela Pós-Graduação causa impacto educacional positivo nos alunos da graduação.</i>
Ciências Biológicas (Biofísica)	<i>Os primeiros formandos desta graduação têm sido bem sucedidos no ingresso à pós-graduação.</i>
Ciência e Engenharia dos Materiais	<i>Tem incentivado muitos estudantes a ingressarem nos cursos de mestrado e doutorado.</i>
Economia de Empresas	<i>Uma decisão que, até onde conhecemos, é pioneira no Brasil em nossa área, é a de permitir que alunos do último ano de graduação, de desempenho excepcional, possam cursar matérias nos cursos de pós-graduação acadêmica.</i>
Economia de Empresas	<i>Nossos melhores alunos de Graduação têm obtido excelente desempenho nas disciplinas cursadas na Pós-Graduação.</i>
Engenharia Elétrica	<i>Melhoria na formação dos Engenheiros da UFMG</i>
Engenharia Civil	<i>Apoio do PPGEC às atividades de melhoria do ensino.</i>
Engenharia Civil	<i>A participação de estudantes de graduação desperta vocações para a pesquisa e dá um apoio fundamental para o desenvolvimento dos projetos de mestrado e doutorado</i>
Engenharia Mecânica	<i>Além destas bolsas, a UFU mantém com recursos próprios um programa de bolsas para alunos de graduação em projetos de melhoria do ensino de graduação, o PIBEG.</i>
Engenharia Mecânica	<i>O trabalho dos bolsistas de I.C. complementa o trabalho experimental de mestrandos e doutorandos, melhoria de programas computacionais em uso nos laboratórios, dentre outras realizações.</i>
Estudos Literários	<i>Essa integração estabelece o trânsito necessário dos saberes que se produzem nos variados níveis e graus de participação docente, trazendo benefícios mútuos, uma vez que se promove a melhoria dos cursos de graduação, tornando seus alunos candidatos em potencial para a pós-graduação.</i>

Geografia	<i>Nossa experiência é que alunos de graduação engajados em pesquisa, em geral, continuam sua formação na pós-graduação.</i>
História	<i>Significativa aprovação de nossos ex-bolsistas de Iniciação Científica na Seleção de Mestrado a cada ano.</i>
Linguística	<i>É sensível e inegável a melhoria das condições intelectuais dos alunos que ingressaram no curso nos últimos cinco anos decorrentes dessa estratégia de aproximação e ambientação.</i>
Medicina (Neurologia)	<i>Isto tem contribuído muito para a melhoria do nível da graduação.</i>
Medicina e Ciências da Saúde	<i>O resultado obtido desta integração é gratificante, mostrando claramente o desempenho superior na pós-graduação de alunos que participaram destes programas quando acadêmicos.</i>
Psicobiologia	<i>Os bolsistas REUNI, além de participarem das discussões, desenvolveram uma avaliação que foi aplicada aos alunos, ajudando na melhoria da disciplina e na aprendizagem.</i>
Saúde Coletiva	<i>A participação destes alunos nas atividades do IMS tem tido um retorno muito favorável sob forma de ex-bolsistas que se candidatam ao mestrado já com alguma experiência em pesquisa.</i>
Sociologia e Antropologia	<i>Como resultado, observa-se o crescimento do interesse dos graduandos em seguir a vocação científica, inserindo-se em programas de pós-graduação, principalmente no campo das Ciências Sociais, como em outras áreas das Humanidades.</i>

Outra contribuição da integração da graduação com a pós-graduação é o fortalecimento da formação para a docência dos alunos mestrandos e doutorandos.

**Quadro 24: Integração da pós-graduação com a graduação: fortalecimento da formação dos pós-graduandos para a docência**

Antropologia Social	<i>Benefícios, tanto para nossos alunos de pós-graduação: experiências didáticas.</i>
Física	<i>Participação de pós-graduandos no ensino de graduação.</i>
Ciências Agrárias (Fisiologia Vegetal)	<i>Domínio das técnicas especializadas de sua área [...] transmitirem seus conhecimentos, [...] desenvolvem atividades pedagógica.</i>
Ciências Biológicas (Biofísica).	<i>Sucesso que vêm demonstrando nos concursos para o magistério.</i>
Clínica Médica	<i>Os alunos de pós-graduação têm uma interface direta com o ensino formal de graduação. De modo a desfrutar de uma experiência didática integral, os alunos médicos da Disciplina de Treinamento Didático I.</i>
Ciências Médicas: Psiquiatria	<i>Os mestrandos e doutorandos participam de forma regular do Ensino de Graduação, seja na forma de estágio docente obrigatório, ou na forma de treinamento e supervisão assistencial junto aos programas assistenciais acoplados às linhas de pesquisa de sua vinculação nas atividades de ensino.</i>

Farmacologia	<i>Atitudes têm servido como ótimo treinamento para os pós-graduandos exercerem a docência para a graduação.</i>
Geografia (Geografia Humana)	<i>Esta experiência pedagógica não somente contribui para a formação desses pós-graduandos enquanto possíveis futuros professores do ensino superior, mas também aproxima alunos de graduação do universo da pós-graduação</i>
Imunologia Básica e Aplicada	<i>Os pós-graduandos consideram que as atividades de integração com a graduação lhes proporcionam vivência no campo didático e de planejamento de ensino, forçando uma proveitosa adequação e concisão de linguagem saem mais confiantes para a docência.</i>
Educação	<i>Visam à melhoria da formação do futuro educador.</i>
Engenharia Civil	<i>A experiência no ensino de graduação aumenta significativamente a maturidade dos alunos de pós-graduação</i>
Farmácia (Análises Clínicas)	<i>Os professores e os pós-graduandos também são constantemente estimulados e desafiados em seus conhecimentos e práticas didáticas.</i>
Medicina Veterinária	<i>Conseqüentemente, esses estagiários, participam ativamente do processo de formação de conhecimento técnico-científico e, com isso, podem participar de publicações em anais de congressos e periódicos. Esse processo de formação tem surtido efeito muito positivo e culminado em ótimos resultados. Basta observar que muitos egressos do PPGMV oriundos desse setor permaneceram aqui desde sua graduação, algo que é atualmente considerado importante para a formação acadêmica e para a carreira do futuro docente e pesquisador.</i>
Odontologia	<i>Com o aprimoramento da capacidade crítica, os discentes do PPG-O têm participado intensamente da graduação, influenciando os colegas e incrementando o ensino devido à maior exigência e espírito crítico.</i>

Também podem ser ressaltadas as contribuições para a melhoria do projeto político pedagógico do curso, quanto à área, quanto ao currículo, estratégias de ensino e aprendizagem, relação professor x aluno, e outras dimensões, e também dos cursos de pós-graduação.

**Quadro 25: Integração da pós-graduação com a graduação: melhoria do projeto político pedagógico do curso de graduação**

Física	<i>Vale ressaltar que a participação dos docentes da pós-graduação tem sido fundamental para o estabelecimento das grades curriculares os alunos da pós-graduação experiência didática e solidificam seus conhecimentos de Física.</i>
Bioquímica e Imunologia	<i>Inovação no ensino de Bioquímica e Imunologia através do uso de Estudos Dirigidos várias experiências pedagógicas dentro da ideia de iniciativas inovadoras no ensino de graduação.</i>
Química	<i>[...] tem procurado trazer para a graduação cursos com novas</i>

Biológica	<i>metodologias de ensino, abordagens temáticas e propostas de integração.</i>
Farmacologia	<i>Possibilidade de discutir os novos mecanismos de comunicação e facilitação da aprendizagem e propor soluções contemporâneas de atuações no ensino de Graduação.</i>
Farmacologia	<i>As sessões de aprendizagem com base em problemas (PBL) são excelentes cenários de aprendizados, e vem sendo utilizados nos cursos de Graduação e em algumas disciplinas de Pós-Graduação.</i>
Farmacologia	<i>Vários problemas pedagógicos (reformulação da grade de disciplinas do Mestrado em Farmacologia, Curso de Inverno de Farmacologia, etc.) têm sido abordados nesta disciplina com a tentativa de gerar mudanças na forma de ensinar em cursos organizados pelos docentes e discentes, buscando a atualização de métodos e processos, visando a melhoria de qualidade dos egressos.</i>
Filosofia	<i>O principal resultado desse modo de proceder é a manutenção do nível dos cursos de graduação, uma vez que parte significativa da pesquisa mais avançada na área de Filosofia é imediatamente repassada aos estudantes, que recebem assim cursos constantemente atualizados</i>
Ciências Biológicas (Biologia Molecular)	<i>Aulas práticas modernas, com temas atuais de Biologia Molecular, voltados aos estudantes de graduação. Essas aulas contam com a participação direta dos pós-graduandos.</i>
Geociências	<i>A interação com os alunos de graduação é igualmente benéfica para os docentes e alunos do Programa, devido ao contínuo questionamento e entusiasmo apresentado pelos jovens. Esta integração permite a iniciação do aluno de graduação na pesquisa geocientífica.</i>
Imunologia Básica e Aplicada	<i>O ensino de graduação lucra com a integração, pois a participação do pós-graduando leva o docente a exercer crítica mais aguçada das metas e estratégias do ensino sob sua responsabilidade. As aulas práticas e seminários passam a ser mais proveitosas pela disponibilidade de maior número de instrutores.</i>
Química	<i>Análise e melhoria de material didático.</i>
Química	<i>Essa é uma interação extremamente interessante, pois desmistifica a Química como uma ciência hermética e causadora dos problemas ambientais e a mostra como uma das grandes responsáveis pela melhoria da qualidade de vida da população.</i>
Engenharia Civil	<i>Mais recentemente o PEC teve uma atuação destacada na organização dos novos cursos de graduação criados em parceria com a Escola de Química e a Escola Politécnica: Engenharia Ambiental, Engenharia de Computação e Informação, Engenharia de Petróleo e Engenharia de Automação e Controle, todos com grande procura desde sua criação.</i>
Engenharia Civil	<i>Esta participação permite que estes docentes se integrem a grupos de pesquisa, introduzindo novos conhecimentos e melhorando a qualidade dos cursos de graduação.</i>
Engenharia Civil	<i>Isso resultou na publicação do Livro: Ensino de Engenharia: do positivismo à construção das mudanças para o século XXI (Editora UFRGS), que apresenta uma reflexão das práticas pedagógicas e</i>

	<i>cognitivas associadas ao ensino de Engenharia.</i>
Engenharia Hidráulica e Saneamento	<i>Desde a criação do programa, a graduação vem sendo beneficiada pelas atividades da pós-graduação, através da interação com pessoal formado com alto nível.</i>

A relação graduandos e pós-graduandos é aspecto positivo na integração dos níveis de ensino.

**Quadro 26: Integração da pós-graduação com a graduação: integração entre graduandos e pós-graduandos**

Engenharia de Sistemas e Computação	<i>A interação é altamente benéfica em ambos os sentidos.</i>
Ciências da Computação	<i>Propiciam oportunidades de interação de aula e no atendimento individualizado.</i>
Ciência de Alimentos	<i>Aprimoramento na formação de ambos</i>
Ciências Biológicas (Bioquímica).	<i>Benefícios da integração dos alunos de pós-graduação com estudantes de graduação são evidentes.</i>
Psicologia	<i>Desta forma, as atividades de docência dos pós-graduandos não constituem uma substituição do professor em sala de aula. Ao contrário, elas correspondem a uma estreita colaboração entre orientando e orientador ao buscar soluções novas e criativas para a melhoria do ensino de graduação.</i>
Engenharia Civil	<i>Permitindo uma maior convivência dos mesmos com os alunos de pós-graduação.</i>
Engenharia Civil (Engenharia De Estruturas)	<i>Tem-se conseguido transmitir muitos dos conhecimentos gerados na pós-graduação para os cursos de graduação.</i>
Ciência e Engenharia e os Materiais	<i>A integração de alunos de graduação nas atividades de pós-graduação continua excelente</i>
Ciências Farmacêuticas	<i>Esta atividade promove uma boa interação entre os pós-graduandos do programa e os alunos da graduação que realizam iniciação científica nas diferentes áreas das ciências farmacêuticas.</i>
Anatomia e os Animais Domésticos e Silvestres	<i>Dentro deste Programa que abriga os benefícios recíprocos da graduação (ensino não formal) e da pós-graduação, 04 alunos de graduação beneficiaram-se com sua implantação e criaram-se ambientes de ensino aprendizagem, nos laboratórios de pesquisa e pós-graduação, graduandos e pós-graduandos se misturam para solucionar problemas valendo-se da inter e da multidisciplinaridade</i>
Ciência Animal e Pastagens	<i>Essa forma de integração favorece contato íntimo e intenso entre alunos de graduação e de pós-graduação por meio de composição de equipes de trabalho e assume grande importância no desenvolvimento dos pós-graduandos do programa, pois além de permitir a convivência, treinamento e aprendizado de</i>



	<i>ambos, serve de oportunidade para o aluno de pós-graduação começar a se envolver com o verdadeiro universo que é a orientação acadêmica, ao mesmo tempo em que dá aos alunos de graduação uma noção muito rica do que é a pós-graduação</i>
--	--

Especialmente, dentre os relatos dos programas de pós-graduação em relação à integração com a graduação, ressaltamos aqueles que incidem na formação do futuro professor de ensino superior (mestrandos e doutorandos) e que podem ser confirmados pela pesquisa de Junior, Cugnasca e Junior (2007), quando afirmam que essa integração gera benefícios distintos tanto para os graduandos como para os pós-graduandos.

### **5.2.7 Categoria 7: Estágio de docência como contribuição para a formação pedagógica do professor de ensino superior**

O Estágio de docência é obrigatoriedade do Programa de Demanda Social, de acordo com a Portaria no. 76/2010, especificamente em seu artigo 9º, inciso V e artigo 18º, incisos I a X (BRASIL, 2010, p. 31-32):

Art. 9. V - realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no art. 18 deste regulamento;

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

Dos 145 programas pesquisados, 142 ofertam o estágio de docência e um programa deixou em branco o espaço para a descrição desse componente curricular.

Embora seja uma proposta que direcionaria para a formação pedagógica do professor de ensino superior, esse componente curricular não é obrigatório para todos os alunos pós-graduandos; apenas para os “bolsistas do Programa de Demanda Social”, como supracitado. (BRASIL, 2010, p. 31-32).

### **Quadro 27: Contribuições do Estágio de Docência para a formação e formação pedagógica do professor de ensino superior**

<b>Curso</b>	<b>Contribuições do Estágio de Docência para a formação e formação pedagógica do professor de ensino superior</b>
Administração de Empresas	Contribuir para o aperfeiçoamento do curso e para formação docente destes alunos.
Antropologia	Familiarizar o estudante com a prática de ensino na graduação permitindo sua exposição a todas as características de uma disciplina de graduação

Música	Reflexão sobre diferentes dimensões da docência A experiência em diferentes atividades junto aos alunos de graduação O desenvolvimento de estratégias inovadoras de ensino.
Física	Adquirem experiência didática e solidificam seus conhecimentos de Física
Física	Importante na formação da carreira acadêmica
Física	Contribuir sistematicamente para a melhoria dos cursos de graduação Renovação nos métodos pedagógicos empregados na graduação
Astronomia	Tem tido excelente aceitação dos alunos de graduação que têm um acesso mais frequente às explicações que necessitam. Alunos Pós-Graduação: contribui bastante para sua formação acadêmica
Física	Proporcionando um ambiente onde a interdisciplinaridade fortalece a formação ampla do aluno Aulas ampliam o nível de conhecimento dos alunos no tema didático
Física	A preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação Alta demanda por matrículas
Ecologia	Alunos de pós-graduação: atuação variada junto a disciplinas de graduação Participação com Bolsas de Monitoria e Programa de Capacitação Docente (PED)
Ciências da Computação	Apoio ao ensino e preparação para a docência. Praticarem um ensino moderno e a desenvolverem artefatos computacionais Própria atividade didática em sala de aula. Maioria dos egressos tornam-se professores do ensino superior. O resultado desse estágio tem sido muito positivo tanto para o programa quanto para os alunos.
Informática	Suas atividades incluem a preparação de material Didático, Web sites de disciplinas, atendimento a alunos e correção de exercícios ou provas. Ocasionalmente, os estagiários podem dar algumas aulas para exercitar sua capacidade didática e ganhar experiência para concurso
Computação	A experiência tem permitido, com o ensino de graduação, que adquiram experiência docente.
Ciência da Computação	Programa de Estágio Docente PED visa o aprimoramento docente Auxílio didático a professores bastante êxito Oportunidade de ganhar experiência didática

Ciências dos Alimentos	PAE Preparação de aulas, seminários, orientação aos alunos, etc. Ferramenta de grande importância na formação pedagógica Preparação pedagógica, estágio supervisionado em docência
Ciência de Alimentos	Benefícios para a formação dos alunos, principalmente no treinamento didático.
Engenharia de Alimentos	Cumpram um importante papel na graduação e na pós-graduação: 1) formação didática do aluno de pós 2) ampliação do atendimento ao aluno de graduação. Maior aproximação entre alunos de graduação e pós-graduação, Melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos de graduação. Formação dos futuros docentes
Ciência Política	O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) apresenta resultados expressivos. Duas etapas: Preparação Pedagógica e o Estágio Supervisionado em Docência. Tem sido muito bem-sucedido, propiciar uma experiência de quase-docente fornecer exemplo a ser seguido pelos alunos da graduação. A experiência recente tem sido muito bem sucedida, seja do ponto de vista do aprendizado dos monitores, seja ponto de vista do impacto positivo que sua presença e atuação tem tido sobre a qualidade do Curso, na forma dos apoios diversos a professores e alunos.
Agronomia (Fitopatologia)	Extremamente positiva. É criticado o procedimento, pois o professor tem mais experiência para transmitir os conhecimentos do que os pós-graduandos. Experiência como extremamente produtiva Deve ser submetido a uma avaliação crítica melhoria dessa ferramenta de treinamento.
Entomologia	Ultrapassa o padrão tradicional, os alunos da pós-graduação têm um treinamento formal em didática de entomologia, baseado nos métodos de aprendizagem ativa. O resultado de todo este esforço de didática pode ser comprovado (i) pelos prêmios obtidos pelos nossos alunos de graduação (ii) pela aprovação de nossos ex-alunos em concursos públicos para docência em universidades federais de todo o país e também no exterior; gerou também uma homepage ( <a href="http://www.insecta.ufv.br">www.insecta.ufv.br</a> ). Provocou mudanças didáticas e filosóficas no ensino da entomologia na UFV mudando do "paternalismo" para o "aprendizado ativo", com repercussão positiva. Oportunidade de uma formação mais completa.
Ciência do Solo	Grande possibilidade de treinamento no ensino de graduação Adquirem experiência no que tange à atividade de docência.

	Didática.
Entomologia	PAE Integração dos alunos da pós-graduação com os da graduação. Capacitar alunos de pós-graduação nas atividades didáticas dos cursos de graduação em duas etapas: preparação pedagógica e estágio-docência em disciplinas Oportunidade única aos alunos de pós-graduação colocarem em prática os conhecimentos adquiridos na pós-graduação. Possibilitada a integração de alunos da pós-graduação com os docentes do Programa. Preparação Pedagógica em Entomologia a reflexão e análise sobre a prática docente universitária e pesquisa na área
Agronomia (Fitopatologia)	PAE Participar das aulas de graduação, preparo de materiais, auxílio direto ao professor dentro do laboratório, relevância na preparação pedagógica, estágio supervisionado em docência. Trata-se de uma iniciativa de grande repercussão e muito procurada pelos discentes
Agronomia (Genética e Melhoramento de Plantas)	PAE Pós-graduação e para o treinamento dos pós-graduandos, atendendo inclusive às exigências de portaria da Capes que prevê, aos seus Bolsistas, a obrigatoriedade de um estágio de docência na graduação.
Agronomia (Solos e Nutrição de Plantas)	PAE Forte interação com os alunos de graduação Preparação pedagógica Grande sucesso Objetivo do estágio, com o desenvolvimento didático-pedagógico do aluno de pós-graduação. Experiência Demonstram a consciência e interesse dos alunos em obter o treinamento que auxiliará numa futura atividade docente Fator facilitador do conteúdo programático e na interação com os docentes Renovação de materiais didáticos
Ciências (Energia Nuclear na Agricultura)	3 alunos matriculados no PAE Atuação didática que optarem pela docência
Ecologia Aplicada	PAE Exigências feitas pela capes aos seus bolsistas. Habilidades docentes dos alunos de pós colocando-os em situações educacionais concretas e permitindo que eles partilhem as atividades didáticas com professores experientes. Melhoria do ensino para os alunos de graduação da Esalq Melhorar a prática de ensino.
Genética e Biologia Molecular	Atendem áreas de formação superior Desenvolveram atividades de docência em disciplinas de graduação vinculadas a genética e/ou biologia molecular,
Genética e Biologia Molecular	(PED) Desenvolver as atividades de docência Oportunidade excelente para que o discente de pós-graduação contate Com a realidade da preparação de aulas práticas e teóricas,

	trazendo uma importante experiência profissional.
Bioquímica e Imunologia	Reconhece, como uma das atividades mais importantes da pós-graduação, a formação integral de seus alunos dentro de uma visão ampla de pesquisa e ensino Destacada a importância do treinamento didático Orientada para o ensino de terceiro grau. Resultado positivo alto índice de aprovação de nossos egressos como docentes em concursos em Instituições públicas e privadas.
Ciências Biológicas (Fisiologia e Farmacologia)	Formação de recursos humanos voltados para a pesquisa e para a docência. As atividades resultantes do projeto para incorporação dos bolsistas Capes-Reuni receberam o prêmio de destaque acadêmico em evento de divulgação científica na UFMG.
Ciências Biológicas (Biofísica)	Conteúdo inclui o estágio didático Participam da estrutura de ensino Experiência didática
Química Biológica	Tem como filosofia uma formação sólida de seus alunos nos níveis científico, pessoal e acadêmico. Sendo assim, desde a sua criação há quase 25 anos, estabeleceu-se como obrigatório o crédito didático, no qual os alunos de pós-graduação desenvolvem sua capacidade didática, através da prática, junto aos alunos de graduação. São treinados para a prática didática. Vem proporcionando ao estudante Docente - os métodos específicos de produção e aquisição do saber. Esta competência não se concentra exclusivamente no domínio da Ciência, necessitando competência formadora. O próprio corpo discente, percebendo as demandas do ensino de graduação e, principalmente, da educação como conceito e processo amplo, nos impôs ampliar o currículo do programa de pós-graduação.
Ciências Biológicas (Fisiologia)	Contribui para o aprimoramento de sua formação didática
Biologia Celular e Molecular	A realização do estágio de docência, numa instituição que não oferece cursos de graduação, tem sido um grande desafio. Mais de 150 pós-graduandos já participaram do programa o que sugere que a experiência do curso de férias modificou definitivamente a experiência em docência
Farmacologia	Treinar atividades didáticas, sob a supervisão docente. Graças a este treinamento, superar inibições e descobrir potencialidades ocultas, através do exercício da atividade didática. Em 2012, alguns doutorandos e familiarizam com novas metodologias como a plataforma <i>moodle</i> e as videoconferências.
Ciências Biológicas (Bioquímica)	PAE Colaborar com os docentes no planejamento geral da disciplina, na preparação do material didático de apoio e participar de aulas

Ciências Biológicas (Biologia Molecular)	Incentivo e qualificação de estudantes para as Atividades didáticas formação didático-pedagógica
Ciências Biológicas (Microbiologia)	Atendendo à demanda CAPES
Biologia Parasitária	Como a Instituição não tem cursos de graduação, nossos alunos realizam seus estágios de docência em Universidades do Rio de Janeiro como docentes nos cursos de verão e inverno
Ciências (Biologia da Relação Patógeno-Hospedeiro)	PAE Em vista da queda ocorrida em 2011, a CCP teve a preocupação de melhorar a difusão das atividades de monitoria o que refletiu em um aumento significativo em 2012. Pretende-se aumentar a participação efetiva dos alunos possibilitando que 10% das aulas das disciplinas sejam ministradas por eles, sob supervisão dos responsáveis
Economia	Vêm demonstrando excelentes resultados, tanto para obtenção de experiência pelos pós-graduandos como para absorção e reforço de conhecimento pelos graduandos, demonstrando uma perfeita sintonia de interesses.
Economia	PAE Os alunos atuam como assistentes de ensino nos cursos de graduação, introduzem os alunos da pós-graduação no trabalho docente. Essas atividades contribuem na formação dos alunos da graduação.
Economia de Empresas	Atividades de docência são fortemente estimuladas.
Educação	Boa parte dos alunos da pós-graduação em educação, já tem experiência docente no ensino superior,
Educação	Atividades docentes supervisionadas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Possibilidade também para alunos bolsistas de outras agências ou não bolsistas. Programa de Estágio Docente (PED).
Educação	Promovem diálogos com as licenciaturas e dão ótima visibilidade do Programa na Universidade
Educação Física e Esporte	Para a realização de estágio de docência do pós-graduando junto aos alunos de graduação, a USP instituiu o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). Nele, o aluno de pós-graduação participa, sob a orientação do professor responsável por uma disciplina de graduação, das etapas de ensino como, elaboração de objetivos, seleção de conteúdo, organização (estratégia) e avaliação.
Enfermagem na Saúde do Adulto	Para os alunos de graduação, o convívio com os pós-graduandos é um estímulo para a incorporação precoce da pós-graduação em seus projetos de vida profissional, além de intermediar um relacionamento favorável no processo ensino-aprendizagem entre o graduando e o docente.
Enfermagem Fundamental	Seu principal objetivo é aprimorar a formação do pós-graduando para a atividade didática de graduação e sua composição consiste em duas etapas: preparação pedagógica e estágio supervisionado na docência. Na etapa de preparação pedagógica na EERP, o aluno deve cursar uma disciplina de pós-graduação cujo conteúdo é direcionado para as questões

	da Universidade e do Ensino Superior.
Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos	Estágio em Docência, criado como uma disciplina optativa do programa e obrigatória para os bolsistas de todas as agências, à qual se atribui um crédito para integralização daqueles regularmente exigidos.
Engenharia Civil	PEC Estas atividades são realizadas por todos os alunos de doutorado bolsistas, sendo que os não bolsistas e os de mestrado são encorajados a assistir pelo menos a primeira etapa. Desta forma os alunos do PEC saem preparados para assumir turmas nas diversas universidades do país.
Engenharia Civil	Os alunos do programa cumprem as regras de estágio docente, participando ativamente das atividades docentes do PPGE, exceto quando liberados em função de atuação externa em docência.
Engenharia Civil (Engenharia de Estruturas)	PAE A experiência adquirida pelos alunos com o projeto certamente será de grande importância para as suas atividades futuras, representando ainda um incentivo vigoroso ao desenvolvimento de suas habilidades didáticas. É importante ressaltar que as atividades do PAE são devidamente acompanhadas pelos docentes do programa.
Engenharia Hidráulica e Saneamento	PAE Seu principal objetivo é aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação
Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais	Sugere-se a participação do bolsista, além de seguir as atividades previstas na ementa da disciplina, na preparação de material didático e como professor em 2 a 4 aulas (4 a 8 horas de aula).
Ciência e Engenharia e os Materiais	Salientamos a importância do programa PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente) e particularmente a forma implantada no PPG-CEM/UFSCar, de oferecimento de minicursos, conforme detalhado no item anterior. É uma oportunidade efetiva de participação de alunos de pós-graduação no ensino da graduação e de integração dos alunos de graduação com o PPG-CEM.
Engenharia Química	As disciplinas de Estágio Supervisionado têm sido regularmente oferecidas a alunos de mestrado e de doutorado desde 1999, e vêm sendo cursadas não apenas por bolsistas da CAPES, como também por bolsistas CNPq e FAPESP, mantendo-se com isto um vínculo constante entre alunos de pós-graduação e graduação.
Engenharia Metalúrgica	PAE O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino - PAE destina-se a aprimorar a formação de alunos de pós-graduação para a atividade didática de graduação. O PAE consiste de duas etapas, uma etapa preliminar, a Preparação Pedagógica, e de uma etapa posterior, o Estágio Supervisionado em Docência.
Engenharia Mecânica	O Estágio de Docência na Graduação é uma atividade curricular, optativa, do Programa de Pós-Graduação, obrigatório apenas para bolsistas de agências que assim o requerem.

Engenharia Elétrica	Espera-se que o aumento da participação de bolsistas de PG em atividades de ensino de graduação, além de possibilitar um atendimento mais individualizado para os graduandos, também venha propiciar uma preparação mais específica para os pós-graduandos que eventualmente tenham interesse em ocupar o grande número de vagas existentes na docência do ensino superior no Brasil.
Engenharia Elétrica	O Programa incentiva fortemente a participação dos alunos de mestrado e doutorado em atividades de estágio em docência, para isso a Universidade formalizou o PAE - Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, que abre a oportunidade do aluno de pós-graduação atuar, junto com docentes, em disciplinas de graduação que tenham afinidade com seu projeto de pesquisa.
Ciências Farmacêuticas	Os pós-doutorandos do Programa também ministraram aulas na graduação e pós-graduação, sendo importante como treinamento para a docência. Esses fatos demonstram a estreita relação entre o corpo docente e discente do PPGCF com o curso de Graduação em Farmácia da UFRGS, com benefícios mútuos, tais como a atualização do ensino de graduação por meio da pesquisa e a formação de pós-graduandos para o ensino.
Farmácia (Análises Clínicas)	O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da USP tem por finalidade aprimorar a formação de alunos de pós-graduação para a atividade didática na graduação, sendo constituído de duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência.
Ciências Farmacêuticas	A USP possui o Programa de aperfeiçoamento de Ensino - PAE, destinado aos pós-graduandos de todos os programas da Universidade. O PAE consiste de uma etapa preliminar obrigatória que é o de Preparação Pedagógica, onde o aluno participa de diversas atividades pedagógicas, inclusive de disciplinas de ensino e didática, para prepará-los para atividades de ensino universitário.
Filosofia	PAE Além de proporcionar oportunidades para que os bolsistas se aperfeiçoem nas atividades didáticas, o PAE procura contribuir para uma maior integração entre a Graduação e a Pós-Graduação.
Meteorologia	PAE As atividades relacionadas ao estágio envolvem a preparação de material didático, preparação de aulas teóricas e práticas, exposição supervisionada dessas aulas, e plantão para atendimento dos estudantes de graduação. Essa atividade tem trazido imensos benefícios, tanto para os estudantes da Graduação como para os da Pós-Graduação.
Geociências (Geoquímica Geotectônica)	E O Programa de Aperfeiçoamento em Ensino (PAE) tem permitido aos alunos de pós-graduação a oportunidade de vivenciar as atividades docentes, desenvolvendo habilidades nas práticas de ensino, tanto em aulas teóricas quanto práticas, com destaque para atividades de campo.
Geografia	O PPGG considera a presença do docente pleno em sala de aula um requisito básico para a manutenção da qualidade do ensino. O aperfeiçoamento do Estágio de



	Docência é fundamental para a maior integração entre os ensinos de pós-graduação e graduação, e tem tido orientação no PPGG de um estágio supervisionado e não um substituto eventual e não-remunerado do docente
Geografia (Geografia Humana)	PAE Cabe destacar que essa integração tem sido exitosa porque quase a totalidade dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (excluindo-se aí, os professores aposentados) participa da graduação tendo, inclusive, o dobro da carga horária de aulas da pós-graduação.
Geografia	Os estágios de docência têm sido uma das oportunidades de maior integração entre alunos da pós-graduação e da graduação.
História	Essa tutoria prevê resultados positivos para ambos os lados: os alunos de Graduação participam mais intensamente da pesquisa na Pós-Graduação, obtendo certificado de estágio, fundamental para o cumprimento de sua carga horária na Graduação, e o pós-graduando terá exercitado a experiência de orientação e ampliado as possibilidades de sua própria pesquisa.
Estudos Literários	Por decisão do Colegiado, apenas os alunos bolsistas de Doutorado devem exercer o estágio-docência, já que estão mais preparados para a atividade.
Linguística	O estágio de docência do Programa tem por objetivo principal aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática na graduação. Consiste de duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência. A preparação pedagógica é feita a partir de um ciclo de 6 palestras, com presença mínima obrigatória de 70% (4 palestras) do discente. Ao final, um relatório sobre o conteúdo e o debate ensejado pelas palestras é solicitado ao aluno.
Matemática	Os alunos bolsistas do Programa atuam no ensino de graduação contribuindo com os professores responsáveis pelas disciplinas. Os mestrandos bolsistas tem a disciplina Estágio de Docência em Matemática I como disciplina obrigatória. Os doutorandos bolsistas têm como disciplinas obrigatórias Estágio de Docência em Matemática I e Estágio de Docência em Matemática II.
Estatística	Muitos alunos do Programa de Pós-Graduação têm participado semestralmente do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino - PAE, que consiste de atividades voltadas a disciplinas de graduação. Esse programa é obrigatório para alunos bolsistas de doutorado da CAPES
Clínica Médica	Estágio de docência (do aluno de PG com a graduação) Os alunos de pós-graduação de nosso programa têm obrigatoriamente alguma experiência docente junto aos alunos de graduação da Faculdade de Medicina.
Fisiopatologia Experimental	Clínica e Todos os alunos têm como disciplina obrigatória o PED (Programa de estágio a docência) dentro das especificações da CAPES, inclusive com treinamento didático apropriado para as tarefas do estágio.
Medicina e Ciências da Saúde	O estágio docência foi realizado rotineiramente no triênio

	possibilitando excelente integração entre alunos da graduação e pós-graduação. Os alunos da PG participam de atividades práticas e teóricas junto às disciplinas da graduação. É importante ressaltar a participação ativa dos discentes em atividades de treinamento de ensino tais como o curso de extensão anual Tópicos em Neurociências, organizado e ministrado pelos discentes da área de concentração em Neurociências e promovido pelo INSCER.
Química	No que diz respeito à experiência de docência com os alunos de graduação, o Programa já possui desde o triênio anterior os Estágios Docente I e II destinados aos alunos de mestrado e doutorado.
Saúde Comunitária	As disciplinas ministradas na graduação constituem campo de prática pedagógica durante um semestre para os alunos de Mestrado e dois semestres para Doutorandos, como atividade obrigatória dos respectivos cursos.
Epidemiologia	Os resultados têm sido excelentes, evidenciados pelo melhor aproveitamento dos alunos da graduação, pela melhora da avaliação das disciplinas e pela apresentação dos trabalhos produzidos em eventos do próprio curso
Sociologia e Antropologia	Avalia-se que a integração da pós-graduação com a graduação tem trazido resultados positivos incentivando a formação de pesquisadores e contribuindo sobremaneira para a experiência docente de mestrandos e doutorandos, cada vez mais valorizada na seleção para o ensino superior.
Ciência Animal e Pastagens	Programa de Apoio ao Ensino [PAE], programa oficial da Universidade de São Paulo para o treinamento de pós-graduandos interessados na carreira da docência universitária que visa o treinamento e o aprimoramento de práticas pedagógicas dos alunos de pós-graduação por meio de participação ativa no desenvolvimento do plano de aulas, conteúdo programático, material didático, aulas, aplicação de provas e testes e monitoria/tutoria de alunos cursando disciplinas de graduação. Essa tem sido uma maneira muito interessante de consolidar o aprendizado e treinamento dos pós-graduandos e, também, recrutar alunos de graduação para integrar as equipes técnicas dos projetos de pesquisa da pós-graduação e realização de trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso.

Embora possamos afirmar, a partir dos relatos de estágio, uma preocupação com a formação do docente, e em alguns programas, com a formação pedagógica, a partir dos autores estudados (Veiga, 2011) e Zabalza (2006) temos pesquisas que relatam os desafios postos pelo Estágio de Docência. (BRASIL, 2010, p. 31-32).

Joaquim (2011) pesquisou o Estágio de Docência no contexto de dois programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração de duas instituições do Estado de Minas Gerais. A autora estudou as vantagens e desvantagens desse componente curricular. Afirma que a prática da pesquisa acontece concomitante com o ensino, o que pudemos constatar

também nos nossos dados, e também que é um bom instrumento de ensino para os mestres e doutores, mas que há necessidade de acompanhamento mais preciso dos professores dos programas.

Outra pesquisa que mostra a contribuição do Estágio de Docência para o professor de ensino superior é de Ribeiro (2014, p. 17), na qual estudou o relato de ex-alunos do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da Universidade Federal de Pelotas.

A investigação empreendida nos revela que o EDO do PPGEpi é uma experiência importante, entretanto, apresenta limitações no que tange a garantia de uma formação voltada para a docência. [...] compreendermos que apenas assegurar essa experiência é insuficiente para promover uma formação sólida para a docência no ensino superior, reafirmamos nossa compreensão de que o EDO pode constituir-se um espaço profícuo de formação para a docência universitária.

Ainda que haja ressalvas a configuração do EDO, nossos colaboradores destacaram diversas contribuições para a prática pedagógica que desenvolvem: segurança para discutir determinados assuntos e postura diante da turma; a importância do planejamento e principalmente aspectos relacionados aos alunos - necessidade de atentar para o interesse desses; maneira de se relacionar com eles; identificar o grau de exigência, enfrentamento de situações cotidianas, percepção da necessidade do diálogo constante.

Assim, podemos considerar que os dados coletados e tratados na nossa pesquisa, em relação ao Estágio de Docência, trazem as seguintes contribuições para a formação dos professores de ensino superior: aperfeiçoamento do curso; familiarização do estudante com a prática de ensino na graduação permitindo sua exposição a todas as características de uma disciplina de graduação; reflexão sobre diferentes dimensões da docência; o desenvolvimento de estratégias inovadoras de ensino; solidificação do conhecimento específico; contribuição para a melhoria dos cursos de graduação; renovação nos métodos pedagógicos empregados na graduação; favorece a interdisciplinaridade; formação ampla do aluno; preparo para a docência e a qualificação do ensino de graduação; prática de um ensino moderno; momento de exercer a capacidade didática e ganhar experiência para concursos; oportunidade de ganhar experiência didática; ferramenta de grande importância na formação e preparação pedagógica; ampliação do atendimento ao aluno de graduação; aproximação entre alunos de graduação e pós-graduação; melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos de graduação; vivência dos métodos de aprendizagem ativa; contribuiu para a premiação do curso de graduação; permitiu a reflexão e análise da prática docente universitária e pesquisa na área; renovação de materiais didáticos; superação de inibições e descoberta de

potencialidades ocultas, através do exercício da atividade didática; promovem diálogos com as licenciaturas.

É importante ressaltar que os programas da Universidade Estadual de Campinas e a Universidade de São Paulo, de acordo com os relatos, vêm tendo bastante êxito no contexto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*: o Programa de Estágio Docente PED – UNICAMP e o PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino - USP.

No entanto, segundo Conte (2015),

Também um dos programas coloca a necessidade de uma criteriosa avaliação desse componente curricular.

Assim podemos considerar que o Estágio de Docência é componente curricular presente em 143 programas, dos 145 pesquisados, os quais relatam contribuições significativas para a formação e formação pedagógica dos professores do ensino superior.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pós-graduação brasileira como *locus* da formação de professores e pesquisadores, este trabalho teve como objetivos fazer um levantamento, a partir dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil avaliados com notas 7,0, da presença da formação do professor de ensino superior, e analisar se a formação do professor universitário proposta pelos cursos de pós-graduação reflete uma formação pedagógica a partir da concepção e objetivos do programa, perfil do egresso, linhas de pesquisa e disciplinas oferecidas, da integração com a graduação e estágio de docência.

Foram realizadas pesquisas Teóricas, Documentais (SEVERINO, 1993) e de Levantamento. A base para a análise dos dados é a dos modelos quantitativos, qualitativos e análise documental e de conteúdo.

Foram organizados dados de 290 cursos (145 programas) que obtiveram nota 7,0, segundo a Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Os cursos (programas) pesquisados concentram-se em 49 áreas de conhecimento (BRASIL, 2015): Administração, Ciências Contábeis e Turismo; Antropologia / Arqueologia; Arquitetura e Urbanismo; Artes / Música; Astronomia / Física; Biodiversidade; Biotecnologia; Ciência da Computação; Ciência de Alimentos; Ciência Política e Relações Internacionais; Ciências Agrárias I; Ciências Ambientais; Ciências Biológicas I; Ciências Biológicas II; Ciências Biológicas III; Ciências Sociais Aplicadas I; Direito; Economia; Educação; Educação Física; Enfermagem; Engenharias I; Engenharias II; Engenharias III; Engenharias IV; Ensino; Farmácia; Filosofia/Teologia: Subcomissão Filosofia; Filosofia/Teologia: Subcomissão Teologia; Geociências; Geografia; História; Interdisciplinar; Letras / Linguística; Matemática / Probabilidade e Estatística; Materiais; Medicina I; Medicina II; Medicina III; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Planejamento Urbano E Regional / Demografia; Psicologia; Química; Saúde Coletiva; Serviço Social; Sociologia; Zootecnia / Recursos Pesqueiros. No entanto, até o momento trabalhamos com os dados até a área da Educação.

Consideramos os dados coletados e os objetivos, a organização, análise e discussão dos dados em dois blocos: um, o levantamento da presença da formação do professor de ensino superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu*; o outro, a relação da formação do professor de ensino superior com a formação pedagógica.

No primeiro bloco de levantamento e análise foram organizadas sete categorias: Concepção; Objetivos; Perfil do egresso; Linhas de pesquisa; Disciplina e ementa; Integração com a graduação; e Estágio de docência.

No segundo bloco, de análise, foram consideradas também sete categorias descritivas: concepção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* x formação pedagógica do professor de ensino superior; objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* x formação pedagógica do professor de ensino superior; perfil do egresso dos programas de pós-graduação *stricto sensu* x descrição x inserção; linhas de Pesquisa x formação pedagógica do professor de ensino superior; disciplinas de formação pedagógica de ensino superior: a presença da Didática; integração com a graduação x formação pedagógica do professor de ensino superior; e estágio de docência como contribuição para a formação pedagógica do professor de ensino superior.

Quanto à concepção do programa, 61 programas apresentam, em sua concepção, a descrição da formação do professor de ensino superior, enquanto que 84 não o fazem.

Os programas, em sua concepção, respondem formalmente aos propósitos dos Planos Nacionais da Pós-Graduação (1975-1979; 1982-1985; 1986-1989; 2005-2010; 2011-2020), ao descreverem a formação de recursos humanos para a docência. No entanto, não mencionam ou esclarecem, quando da criação, a formação pedagógica do professor universitário.

A partir dos 290 programas pesquisados, ainda é dada pouca importância ou nenhuma à formação pedagógica universitária na descrição de sua concepção/criação.

Quanto aos objetivos propostos pelos 145 programas de pós-graduação *stricto-sensu* pesquisados, 98 programas apresentam objetivos que descrevem a formação do professor de ensino superior, que respondem a um dos objetivos do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (BRASIL, 2015, s/p): a “formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino”. Em 35 programas, as prerrogativas dos objetivos do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (BRASIL, 2015) não são atendidas e em 12 programas a descrição aparece indiretamente.

Dentre os programas que apresentam a descrição da formação do professor de ensino superior, nenhuma aponta explicitamente a formação pedagógica do docente.

Dentre os 145 programas, 14 demonstram se preocuparem com a formação pedagógica do professor da educação (dois de Química, Educação, Educação Física, Enfermagem, Saneamento, Engenharia Elétrica, Farmácia, Filosofia, Medicina e Ciências da Saúde, Medicina (Neurologia), Psicobiologia, Sociologia e Ciência Animal e Pastagens).

Em relação aos 35 programas que não apresentam a formação do professor de ensino superior em seus objetivos (nem mesmo um objetivo ligado à docência), estes atendem parte das prerrogativas do atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) quanto ao grande objetivo que é articular a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade (BRASIL, 2010), considerando que todos estes articulam-se com a pesquisa.

Como pudemos analisar, os programas pesquisados objetivam formar profissionais em termos de conhecimento científico, atividades científicas, avanço científico, expansão do conhecimento científico para atendimento da sociedade e inovação tecnológica.

Assim, observamos que a formação pedagógica do professor de ensino superior não é mencionada nesses programas. A impressão é de que a formação se mostrará efetiva a partir dos seguintes quesitos descritos nos objetivos: *qualificados, alto nível, capazes, excelência acadêmica, alto nível de excelência, com capacidade de criação e inovação.*

Considerando os 145 programas pesquisados, em 14 deles a formação pedagógica do professor de ensino superior aparentemente mostra-se como propósito; 46 programas descrevem na sua concepção e em seus objetivos a intencionalidade da formação do docente universitário; e 24 não apresentam, nem na criação nem nos objetivos, essa intenção.

Ao analisar o perfil do egresso dos 145 programas de pós-graduação *stricto sensu* com nota 7,0, os mesmos são apresentados a partir de quatro maneiras: 45 descrevem apenas o perfil a partir de adjetivos e capacidades, ou seja, como deverá ser o mestre e doutor formado pelo programa, suas características; 61 relatam o destino dos egressos; em 34 programas aparecem juntamente a descrição e a inserção do egresso; e 5 não descrevem nada no espaço do perfil do egresso no documento das informações relacionadas aos programas, disponível na Plataforma Sucupira (Proposta do Programa).

Quanto à descrição das características docentes, 27 programas apresentam indicações para a formação da profissão professor de ensino superior. Destaca-se que, dos 45 programas que apresentam a descrição do perfil, 17 coincidem com relação à presença da formação do professor na concepção, objetivos e perfil. Dessa forma, consideramos que estes cursos encaminham a realização da formação docente.

Com relação aos 61 programas que relatam o destino dos egressos, 57 apontam a universidade como *locus* de trabalho dos mesmos, e 13 coincidem no que se refere à presença da formação do docente universitário na concepção e objetivos dos programas.

No conjunto dos 34 programas que descrevem e relatam o perfil e a inserção do egresso simultaneamente, também 13 coincidem com relação à presença da formação do docente universitário na concepção e objetivos dos programas. Quanto ao *locus* de trabalho, 30 apontam como destino a universidade, entre atividades de pesquisa, ou empresas, e 20 contemplam a formação docente no perfil. Considerando estes últimos dados, no total, temos 47 programas que contemplam, na descrição do perfil, a formação docente.

Destacam-se os cursos de Matemática e de Fisiopatologia Clínica e Experimental, que mencionam a experiência didática e o estágio didático na descrição de seus perfis.

Cabe salientar que todos os programas pesquisados descrevem, em seu perfil, o pesquisador ou pelo menos a inserção do mesmo na atividade específica ou outro tipo de atuação que não seja a profissão professor de ensino superior; por esse motivo, o dado do pesquisador não foi trazido para esta tese, já que está presente em todos os programas.

A partir do estudo do perfil do egresso dos 145 programas de pós-graduação avaliados com nota 7.0 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e somando os blocos que trazem a descrição do perfil (44), mais a descrição do perfil e a inserção no trabalho (61), no total de 106 programas, 47 descrevem, no perfil, a formação docente, e apenas dois se preocupam com a formação pedagógica do docente.

Assim, no contexto do perfil do egresso, 32% dos programas contemplam a formação do professor de ensino superior, enquanto que a formação pedagógica é omitida.

Considerando todas as linhas analisadas, entre as cinco linhas que tratam diretamente da formação do professor do ensino superior, apenas uma tem a nomenclatura relacionada diretamente ao tema “Formação e Desenvolvimento Docente na Saúde”; nas outras quatro, em sua descrição, aparece a formação do professor do ensino superior.

Não podemos deixar de ressaltar que 50 programas apresentam linhas e projetos que tratam de temas relacionados ao ensinar, aprender, educação superior, estratégias de ensino na universidade, formação do professor. Isso demonstra uma preocupação e abertura para as questões da educação formal básica e universitária. Também se destacam 198 projetos ligados direta ou indiretamente ao tema ensino superior.

Dos 145 programas pesquisados, considerando a *Categoria 5: disciplina e ementa*, 17 ofertam a disciplina de uma ou outra forma na qual aparece o termo Didática; 46 programas não ofertam nenhuma disciplina ligada ao ensino, aprendizagem, didática, formação pedagógica, educação superior, professor, aluno, universidade; oito programas ofertam a



disciplina Metodologia do Ensino; e 74 programas ofertam disciplinas que tratam da formação do professor de ensino superior.

Dos 17 programas analisados, no contexto dos 145, sete apresentam ementas das disciplinas de Didática coerentes com as ideias de Veiga (2011) e Zabalza (2006), o que pode ser uma indicação da proposição da formação pedagógica do professor de ensino superior no contexto dos cursos.

Dentre os cinco programas com disciplinas de Didática que indicam a formação pedagógica do professor de ensino superior, um deles articula a formação do professor de ensino superior com a concepção do programa e objetivos; um não apresenta nenhuma articulação; um articula concepção, objetivo, perfil; outro, articula concepção, objetivo, perfil e linhas de pesquisa, com projetos indiretos de formação de professor; e apenas um apresenta articulados concepção, objetivos, perfil e, na linha, a pesquisa com a formação do professor de ensino superior (ainda que a linha não trate especificamente do tema).

A integração com a graduação acontece em 140 dos 145 programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados com nota 7,0 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os programas relatam a contribuição da integração quanto à melhoria dos cursos de graduação como, por exemplo, a nota do ENADE.

A melhoria da qualidade da graduação, em relação à aprendizagem dos alunos e à aprovação dos mesmos nos mestrados e doutorados, também é mencionada, como consequência da integração da pós-graduação com a graduação.

Outra contribuição da integração da graduação com a pós-graduação é o fortalecimento da formação para a docência dos alunos mestrandos e doutorandos.

Também podem ser ressaltadas as contribuições para a melhoria do curso de graduação da área quanto ao currículo, estratégias de ensino e aprendizagem e a relação professor x aluno.

Especialmente dentre os relatos dos programas de pós-graduação no que se refere à integração com a graduação, ressaltamos aqueles que incidem na formação do futuro professor de ensino superior (mestrandos e doutorandos).

Dos 145 programas pesquisados, 142 ofertam o estágio de docência e um programa deixou em branco o espaço para a descrição desse componente curricular.

A partir dos relatos de Estágio de Docência, podemos perceber uma preocupação com a formação do docente e, em alguns programas, com a formação pedagógica.

Assim, podemos considerar que os dados coletados e tratados na nossa pesquisa, em relação ao Estágio de Docência, trazem contribuições para o pós-graduando no sentido de capacitação didático-pedagógica; para os alunos de graduação, melhoria na aprendizagem; para os cursos, melhoria no currículo e qualidade.

Dessa forma, a partir dos 145 programas pesquisados e dos 290 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pudemos traçar um panorama quanto à presença da formação do professor universitário.

Podemos inferir algumas propostas de concretização ou melhoria da formação geral e da formação pedagógica do professor de ensino superior:

- uma política nacional de formação pedagógica do professor universitário, presente nos documentos oficiais e integrante da avaliação trienal da CAPES;

- clareamento dos indicadores nos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação quanto à formação do professor de ensino superior (não salientamos a titulação). Possivelmente, esses indicadores auxiliariam na melhoria e compromisso das instituições quanto ao compromisso com seu professorado e quanto à dimensão pedagógica;

- continuação dos estudos relacionados à formação pedagógica do professor de ensino superior nos programas *stricto sensu* junto aos alunos e aos já titulados, no sentido de buscar dados para o aprimoramento da formação; e

- aprofundamento das pesquisas quanto aos benefícios da articulação da graduação e pós-graduação, fazendo a triangulação dos dados ENADE, graduação e pós-graduação.

Consideramos que a formação do professor universitário acontece nos programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados com nota 7,0 pela CAPES; no entanto, a formação pedagógica é ainda negligenciada, embora seja defendida, e mostra benefícios e melhorias na qualidade do ensino e principalmente na aprendizagem dos alunos.

O estudo que esta pesquisa propõe não se esgota aqui. Uma vasta gama de temas que merecem ser pesquisados foram aqui identificados como, por exemplo, a formação pedagógica do professor universitário na concepção dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a necessidade de políticas governamentais e institucionais quanto à dimensão pedagógica da atuação do professor, a relação graduação, pós-graduação e estágio de docência; a obrigatoriedade do estágio de docência, não só para alunos bolsistas; e pesquisas que continuem oferecendo dados de que a formação pedagógica do professor, articulada com os saberes disciplinares, curriculares e da experiência contribuem para a aprendizagem do aluno de ensino superior como promoção do ser humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; BITTAR, Marisa; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos: um estudo sobre a sua história e o perfil dos seus alunos. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 6, n. 11, p. 65 - 93, Dez, 2009. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-6-no-11>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

ALMEIDA, Maria de Isabel. Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários. Livre-Docência – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G.; Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Maria de Isabel. Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais. Editora Cortez: São Paulo, 2012.

AMARAL, A. L. Significados e Contradições nos Processos de Formação de Professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. (org.) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 24-46 Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_4.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF)>. Acesso em: 16 de dezembro de 2011. (Didática e prática de ensino). (Referência de Domínio Público).

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. Didática e Práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 173-187.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos de Ensinagem na Universidade. Joinville: UNIVILLE, 2009.

ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luís Vieira de. Mediação Dialética na Educação Escolar: Teoria e Prática. São Paulo: Loyola, 2007.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Ed. 70, 2008.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo contemporâneo. In: MASETTO, M. T. Docência na Universidade. Campinas: Papirus, 1998, p. 57-68.

BENITE, Claudio Roberto Machado. Formação do Professor e Docência em Química em Rede Social: Estudos sobre Inclusão Escolar e o Pensar Comunicativo 2011. 200f. Tese. (Doutorado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

BERTI, Luciana C.; BAGGIO, Suelen; Diogo SOUZA, O.; WOFCHUK, Susana T. Produção científica e formação de recursos humanos em Bioquímica no Rio Grande do Sul, Brasil. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 10, n. 22, p.1039 - 1058, Dez, 2013. Disponível em: < <http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-10-no22> >. Acesso em: 30 de abril de 2014.

BIANCHETTI, Lucídio. MARQUES, Juracy C.: Primórdios e expansão da pós-graduação stricto sensu em educação na região Sul. Revista Brasileira de Educação. [online]. 2005, n.30, pp. 139-150. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a12n30.pdf>>. Acesso em 31 de agosto de 2015.

BORTOLOZZI, Flávio; GREMSKI, Waldemiro. Pesquisa e pós-graduação brasileira – assimetrias. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 1, n. 2, p.35-52, Nov. 2004. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-1-no2>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Rio de Janeiro, 1925. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm)>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.616, de 28 de dezembro de 1928. Regula a criação de universidades nos Estados. Rio de Janeiro, 1928. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5616-28-dezembro-1928-561381-republicacao-84998-pl.html>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930->

1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Lei no 1.254, DE 4 DE DEZEMBRO DE 1950. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Rio de Janeiro, 1950. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L1254.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1254.htm)>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, Poder Executivo, 1951. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Brasília: 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto nº 50.737, de 7 de junho de 1961. Organiza a Companhia Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Brasília, Presidente da República, 1961. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

BRASIL. Parecer CFE 977/65. Aprovado em 3 dez. 1965. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

BRASIL. Decreto nº 63.343, de 1º de outubro de 1968. Dispõe sobre a instituição de Centros Regionais de Pós-Graduação. Brasília, Presidente da República, 1968. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63343-1-outubro-1968-404704-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

BRASIL. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968. Modifica dispositivos da Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5539.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5539.htm)>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 23 de março de 2012.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm)>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, 1969. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. I Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979. Brasília: MEC/CAPES, 1974. Disponível em:<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf)>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

BRASIL. Decreto nº 67.350, de 6 de outubro de 1970. Dispõe sobre a implantação de Centros Regionais de Pós-Graduação e dá outras providências. Brasília, Presidente da República, 1970. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-67350-6-outubro-1970-408897-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

BRASIL. Decreto n.º 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Institui o I Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979. Brasília, 1974.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Resolução n. 20, de 26 de dezembro de 1977. Fixa normas para a indicação do corpo docente das Instituições de Ensino Superior. Brasília: CFE, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. II Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985. Brasília: MEC/CAPES, 1982. Disponível em:<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf)>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. III Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1986-1989. Brasília, DF: CAPES, 1986. Disponível em:< <http://goo.gl/3BQvJG> >. Acesso em: 21 de junho de 2013.

BRASIL. Decreto 2.026/96. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: <<http://goo.gl/e5zSbq>>. Acesso em: 23 de março de 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 de março de 2012.

BRASIL. Decreto 2.026/96. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D2026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm)>. Acesso em: 23 de março de 2012.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2009.

BRASIL. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. E-MEC. Sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulamentação via internet. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 23 de março de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 14 de agosto de 2013.

BRASIL. V Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/lwosal>>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

BRASIL. Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior. Diretrizes e Documentos. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRASIL. Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Brasília: MEC/INEP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Senso da Educação Superior 2010. Brasil: MEC/INEP, 2011. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9332&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9332&Itemid)>. Acesso em 23 de março de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. VI Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. E-MEC. Sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulamentação via internet. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 23 de março de 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Resultados da Avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689->

resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio> . Acesso: 31 de agosto de 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Regulamento para a avaliação Trienal 2013. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/100695/Downloads/REGULAMENTO%20TRIENAL%202013.pdf> . Acesso: 31 de agosto de 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <http://rbpg.capes.gov.br/>. Acesso em 30 de abril de 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Revista Brasileira de Pós-Graduação. Regulamento da Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília: CAPES, 2004, vol.1. Disponível em: <http://rbpg.capes.gov.br/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1\_1\_jul2004\_/143\_166\_documentos.pdf>. Acesso em 30 de abril de 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/avaliacao>. Acesso em: Acesso em 31 de agosto de 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Caderno de Indicadores. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em:<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Acesso em: Acesso em 31 de agosto de 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: Acesso em 31 de agosto de 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Habilitação para o magistério superior. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/aceso-ainformacao/perguntas-frequentes/pos-graduacao/2358-habilitacao-para-o-magisterio-superior>. Acesso em: Acesso em 11 de setembro de 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

CACHAPUZ, António Francisco. O Processo de Bolonha e a Formação de Professores: dilemas, realidades e perspectivas. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP, Cristalina, GO, vol. 1, n. 2, p.104-117, Set, 2009. Disponível em:<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/101/150>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

CAMARGOS, Leonardo Nunes de. A Formação Docente e a Identidade do Professor: análise da prática dos professores. Disponível em:<http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/lentespedagogicas/article/viewFile/267/223>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.



CAMILO, Marcelo; RIBAS, Klevi Mary Fanfa. Formação Docente: Professor Universitário na Atualidade. Revista Eletrônica Lato Sensu, Paraná, Ano 2, n.1, jul, 2007. Disponível em:<<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAex04AH/5-ed2-ch-for-doce>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

CAMPINAS. Universidade Estadual de Campinas. Criação da Unicamp. Disponível em:<<http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia/criacao-unicamp>>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

CANDAU, Vera M. F. A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1989.

CARLINI, A.; SCARPATO, M. (orgs.). Ensino Superior: questões sobre a formação do professor. São Paulo: Avercamp, 2008.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). O que há de novo na educação superior. Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000.

CAVALCANT, Alessandro Leite; PEREIRA, Déborahyara Sarmiento de Abrantes. Perfil do bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na área de Odontologia. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 5, n. 9, p. 67-88, Dez, 2008. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-5-no-9>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

CAXAMBU. Avaliação da pós-graduação: diretrizes, critérios e indicadores. Documento aprovado na reunião do Fórum de Coordenadores. CAXAMBU: 28ª Reunião Anual da ANPED. 15 out. 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/documentoforpred.doc>>. Acesso em 31 de agosto de 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et.al. A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológico e metodológico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERETTA, Carlos Alberto; ANJOS, Lucia Helena Cunha dos; SIQUEIRA, José Oswaldo. A pós-graduação em Ciência do Solo no Brasil: evolução e tendência. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 5, n. 9, p. 7-35, Dez, 2008. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-5-no-9>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

COELHO, Maria de Lourdes. Processos de Constituição da Docência Universitária: o Reuni na UFMG. 2012. 268f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais. 2012.

CORREA, Guilherme Torres. Formação Pedagógica no Ensino Superior: Um Olhar sobre os Mestrados e os Doutorados Acadêmicos em Saúde Coletiva. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CORREA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2013, vol.18, n.6, pp. 1647-1656. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n6/16.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? *Revista de Nutrição* [online], Campinas, vol.22, n.1, p. 97-104, Jan-Fev, 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rn/v22n1/09.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In. LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-204.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade crítica: o ensino superior na república populista. São Paulo: UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: UNESP, 2007c.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: JM Editora, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papyrus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). Trajetórias e lugares de formação universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara JM Editora, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG*, Brasília, v. 7, n. 14, p.577 - 604, dezembro de 2010. Disponível em:< <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/18/14>>. Acesso em: 31 de agosto de 2015.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em:<<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523209032.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 31 de agosto de 2015.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Convergências e Tendências no campo da formação e do trabalho docente. Avaliação Educacional. Educação a Distância. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Superior. Políticas Educacionais. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Didática e Prática de Ensino).

DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: LOPES, Antonia Osina. Repensando a Didática. Campinas: Papirus, 1995.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha. Bolonha, 1999. Disponível em:<[http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Portuguese.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf)>. Acesso em: 31 de agosto de 2015.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE. Paris: Universidade de Sorbonne, 1998. Disponível em:<[http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/outros\\_docs/decl\\_sorbonne](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne)>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores associados, 1998.

DONATO, Maria Ermelinda. In: Fazenda, Ivani. Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

ENRICONE, D. (org.). A docência na educação superior: sete olhares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ESTRATÉGIA DE LISBOA. 2005. Disponível em:<[http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=pt&type\\_doc=COMfinal&an\\_doc=2005&nu\\_doc=24](http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=pt&type_doc=COMfinal&an_doc=2005&nu_doc=24)>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

FARIA, Mara Anastácia Teodoro de. Competência Pedagógica do Professor Universitário. Disponível em:<<http://www.atenas.edu.br/faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/REVIST2010/12.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

FAVARIM, Flavia Negri. A Formação Continuada do Professor Universitário. Disponível em:<<http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/4mostra/pdfs/23.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

FÁVERO, R. Pós-graduação em Educação: avaliação e perspectivas. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 18, n. 37, p.311-327, Maio/Ago, 2009. Disponível em:<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/viewFile/482/41>>. Acesso em: 31 de agosto de 2015.

FAZENDA, Ivani. Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani. Didática e Interdisciplinaridade. Campinas: Papyrus, 2006.

FERREIRA, Sara Regina; MORRAYE, Mônica Andrade. Perfil dos mestres de um programa de pós-graduação em Promoção de Saúde: características e percepções sobre o curso. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 10, n. 22, p. 1085 - 1107, Dez, 2013. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-10-no22>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

FILHO; Roberto Fragale; VERONESE, Alexandre. A pesquisa em Direito: diagnóstico e perspectivas. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 1, n. 2, p.53-72, Nov. 2004. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-1-no2>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? Revista Brasileira de Educação [online], Rio de Janeiro, vol. 15, n. 43, p. 7-20, Jan-Abr, 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a02v15n43.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

FONSECA, Eduardo. Universidade: do trivium-quatrivium ao ensino-pesquisa extensão. São Paulo: Alexa, 2007.

FRANCISCO, Cristiane Andretta. "Tendências e Perspectivas da Pesquisa em Ensino de Química no Brasil. 2011. 197f. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2011.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia como ciência da educação. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria de formação. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.

FRANCO, M. A. S. Encaminhamentos para a Prática Docente Universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.

FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. Revista Brasileira de Enfermagem [online], Brasília, vol.60, n.6, p. 635-640, Nov-Dez, 2007, Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0034-71672007000600004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0034-71672007000600004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Didática e trabalho ético na formação docente. Cadernos de Pesquisa [online], São Paulo, vol.39, n.136, p. 225-242, Jan-Abr, 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1139136.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GIROUX, Henry A. Ensino superior, para quê? Revista Educar, Curitiba: Editora UFPR n. 37, p. 25-38, maio-ago, 2010. Disponível em:<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/18519/12055>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

GOLDANI, Marcelo Zubaran; SILVA, Clécio Homrich da; NASCIMENTO, Luís Felipe Machado do; BLANK, Danilo. A questão da produção do conhecimento: desafios na gestão dos programas de pós-graduação. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 7, n. 12, p. 104 - 116, Jul, 2010. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-7-no-12>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

GOMES, José Ferreira. Reflectir Bolonha: Reformar o Ensino Superior. Um arquivo documental sobre a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior. Portugal: Universidade do Porto, 2003. Disponível em:<[http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos\\_prograd/gomes%20-%20bolonha.pdf](http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/gomes%20-%20bolonha.pdf)>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

IMBERNÓN, Francisco. Inovar o Ensino e a Aprendizagem na Universidade. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

JOAQUIM, Nathalia de Fatima. Desafios da Formação Docente: Estágio Docência e a Prática de Ensino em Administração. 2011. 198f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, 2011.

LAFFIN, Marcos. De Contador a Professor: a trajetória da docência no ensino superior de Contabilidade. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

LAPINI, Vivian Caroline. Panorama da Formação do Professor em Ciências Contábeis Pelos Cursos Stricto Sensu no Brasil. 2012. 78 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2012.

LEITE, Carlinda. A Formação de Professores em Portugal e a Declaração de Bolonha. Disponível em:<[http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA\\_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf](http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf)>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

LEMOS, Fernanda Oliveira. A Formação Didático-Pedagógica dos Professores de Odontologia e o Desafio de Formar Cirurgiões-Dentistas Cidadãos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, São Paulo, 2011.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Universidade, Cidade, Cidadania. São Paulo: Hedra, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na prática social. In: Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1985

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, Formação de Competências Cognitivas e Ensino com Pesquisa. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs). Pedagogia Universitária: caminhos de formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

LIBÂNEO, José Carlos; Alves, Nilda. Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LINS, Marcos Pereira Estellita; ALMEIDA Bernardo de; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. Avaliação de desempenho na pós-graduação utilizando a Análise Envoltória de Dados: o caso da Engenharia de Produção. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, vol1, n.1, p.41-56, Jul, 2004. Disponível em: <[http://rbpg.capes.gov.br/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1\\_1\\_jul2004\\_/10\\_25\\_o\\_portal\\_de\\_periodicos.pdf](http://rbpg.capes.gov.br/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_1_jul2004_/10_25_o_portal_de_periodicos.pdf)>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

LOUZADA, Francisco ARA, Anderson. Previsão da demanda de doutores em Estatística dentro dos cursos de graduação em Estatística do Brasil. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 9, n. 17, p. 521 - 536, Jul, 2012. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-9-no-17>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. Fazer Universidade: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, José Lúcio Martins; MACHADO, Valéria Menezes; VIEIRA, Joaquim Edson. Formação e seleção de docentes para currículos inovadores na graduação em saúde. Revista Brasileira de Educação Médica [online], Rio de Janeiro, vol.35, n.3, p. 326-333, Jul-Set, 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v35n3/a05v35n3.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

MACHADO, Marcos. A (Des) Construção das Práticas de Ensino dos Bacharéis Docentes. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2012.

MACIEL, Rosali Gomes Araújo; NOGUEIRA, Heloisa Guimarães Peixoto. Mestrado profissional: desenvolvimento pessoal e profissional. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 9, n. 17, p. 461 - 487, Jul, 2012. Disponível em: <

<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-9-no-17> >. Acesso em: 30 de abril de 2014.

MADEIRA, Maria Zélia de Araújo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. Revista Texto contexto – Enfermagem [online], Florianópolis, vol.19, n.1, p. 70-77, Jan-Mar, 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n1/v19n1a08.pdf> >. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs). Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MARRARA, Thiago Liberdade científica e planejamento: uma tensão aparente. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 1, n. 2, p.71-80, Nov. 2004. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-1-no2>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

MARTINS, Carlos Benedito; ASSAD, Ana Lúcia Delgado. A pós-graduação e a formação de recursos humanos para inovação. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 5, n. 10, p. 322-352, Dez, 2008. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-5-no-10>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática Teórica/ Prática. Para além do confronto. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciaturas. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.61-80. Disponível em:<[http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_4.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF)>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Compreendendo o discurso pedagógico. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Formação de Professores? Da incerteza à compreensão. Bauru: EDUSC, 2003. p. 119-159.

MASETTO, Marcos. Docência na universidade. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. Docência na Universidade. Campinas: Papirus, 1998, p. 09-26.

MASETTO, Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003 e 2015.

MASETTO, Marcos (org). Inovação no Ensino Superior. São Paulo: Loyola, 2012.

MATTOS, Ana Maria; Fraga; Tânia. O Portal Periódicos Capes e os cursos de Administração Pública na Universidade Aberta do Brasil. Revista Brasileira de Pós-

Graduação – RBPG, Brasília, v. 10, n. 19, p. 117 - 133, Mar, 2013. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-10-no-19>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

MELO, Marilene Barros de. Saúde Coletiva e pós-graduação em Odontologia. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 2, n. 3, p.55-74, Mar. 2005. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-2-no3>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

MELO, Kátia Valéria Araújo; OLIVEIRA, Rezilda Rodrigues. Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 2, n. 4, p. 105 - 123, Jul. 2005. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-2-no3>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MORAES, Alessandra Ribeiro de; ESTEVES, Maria Leonor Baptista; ATAIDE, Wendy Fonseca; BERNARDES, Ricardo Silveira. Perfil dos alunos de pós-graduação em Tecnologia Ambiental e Recursos Hídricos da Universidade de Brasília. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 6, n. 11, p. 9 - 34, Dez, 2009. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-6-no-11> >. Acesso em: 30 de abril de 2014.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza; HORTALE, Virginia Alonso; HARTZ, Zulmira de Araújo. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, vol1, n.1, p.26-40, Jul, 2004. Disponível em: <[http://rbpg.capes.gov.br/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1\\_1\\_jul2004\\_/10\\_25\\_o\\_portal\\_de\\_periodicos.pdf](http://rbpg.capes.gov.br/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_1_jul2004_/10_25_o_portal_de_periodicos.pdf)>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

MORENO, Lidia Ruiz; SONZOGNO, Maria Cecília. Formação pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente Moodle: um compromisso social. Pro-Posições [online]. Campinas, vol.22, n.3, p. 149-164, Set-Dec, 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/11.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. Educação e Sociedade [online]. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 37-62, Jan.-Abr. 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a03.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP,2000.



NASCIMENTO, Fabiana dos Santos; PIÑEIRO, Maria Gabriela Rodrigues; RAMOS; Isabele Sodré. Inovação e pós-graduação: um estudo específico sobre o primeiro mestrado profissional em Educação na Bahia. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 10, n. 20, p. 369 - 390, julho de 2013. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-10-no20>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

NISKIER, A. Reflexões sobre a Educação Brasileira. O compromisso com a qualidade do ensino. Brasília: Unimídia, 1991.

NOVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: códex, 1992.

NOVOA, António. Profissão Professor. Porto: Editora Porto, 1999.

NOVOA, António. Universidade e formação docente. Interface, Botucatu [online], vol. 4, n.7, p. 129-138, 2000. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/icse/v4n7/13.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

NUNES, Zigmar Borges. Ensino Superior: Percepção do Docente de Enfermagem quanto à formação Pedagógica. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. Interface, Botucatu, v.15, n.39, p.1011-24, Out-Dez, 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/icse/v15n39/aop2611.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

OLIVEIRA, Renilda Correia de. Ensino Superior em Alagoas: A Formação Pedagógica na Profissionalização Docente. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal De Alagoas, Maceió, Alagoas, 2012.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. Varia hist. [online]. 2007, vol.23, n.37, pp. 113-129. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07.pdf>>. Acesso em 09 de setembro de 2015.

OLIVEIRA, Terezinha. A universidade medieval: uma memória. Revista Eletrônica de História Antiga e Medieval. Disponível em:<[http://www.revistamirabilia.com/sites/default/files/pdfs/2006\\_05.pdf](http://www.revistamirabilia.com/sites/default/files/pdfs/2006_05.pdf)>. Acesso em: 31 de agosto de 2015.

ORO, Maria Consoladora Parisotto; BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. Formação Pedagógica para Docência Universitária: estudo das condições de cursos bacharelados de uma IES pública. Disponível em:<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1237/613>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

PACHANE, Graziela Giusti. Políticas de Formação Pedagógica do Professor Universitário: reflexões a partir de uma experiência. Disponível

em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t116.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e Prática na Formação Pedagógica do Professor Universitário: elementos para discussão. *Publicatio Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa*, vol. 13, n. 1, p. 13-24, Jun, 2005. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/531/533>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa em linguagem e tecnologia na Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília*, v. 10, n. 22, p. 921 - 941, Dez, 2013. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-10-no22>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

PARDO, Maria Benedita Lima; ANDRADEILKA, Tatiana Cardoso; SANTANA, Thiziane Teixeira de; CARVALHO, Ana Beatriz Garcia Costa. A formação em pesquisa segundo a opinião de alunos de um programa de pós-graduação da UFSE. *Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília*, vol11, n.1, p.70-85, Jul, 2004. Disponível em: <[http://rbpg.capes.gov.br/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1\\_1\\_jul2004\\_/10\\_25\\_o\\_portal\\_de\\_periodicos.pdf](http://rbpg.capes.gov.br/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_1_jul2004_/10_25_o_portal_de_periodicos.pdf)>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

PELOTAS. Universidade Federal de Pelotas. Institucional - Histórico. Disponível em:<<http://www.ufpel.edu.br/portal/>>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estudos Avançados [online]*, São Paulo, vol.15, n.42, p. 317-332, Mai-Ago, 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a17.pdf>>.. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

PERIM, Gianna Lepre, et al. Desenvolvimento docente e a formação de médicos. *Revista Brasileira de Educação Médica [online]*, Rio de Janeiro, vol.33, suppl.1, p. 70-82, 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a08v33s1.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

PIMENTA, Daniela Tavares; RIBEIRO, Victoria Maria Brant; COSTA, Ester de Queirós; PASSOS, Mariana. Pós-graduação stricto sensu em Medicina: como está a formação pedagógica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília*, v. 7, n. 14, p. 559 - 573, Dez, 2010. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-7-no-14>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Educação, Pedagogia e Didática. *Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. ENDIPE. Goiânia. V.II*, p. 44-64, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. De professores, pesquisa e didática. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs). Pedagogia Universitária: caminhos de formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.

PIMENTEL, M. da G. O professor em construção. Campinas: Papirus, 1993.

PRADO, Renato de Mello. Diagnóstico sobre o conhecimento em Ciência do Solo no Brasil: a produção científica de periódicos de 1988 a 2007. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 5, n. 10, p. 303-321, Dez, 2008. Disponível em: < <http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-5-no-10> >. Acesso em: 30 de abril de 2014.

PRESSER, Nadi Helena; ARAÚJO, José Renato da Silva; FALCÃO JÚNIOR, Marcos Antônio Gomes.. As necessidades de informação subjacentes ao processo decisório no espaço que circunda a regulação da pós-graduação no Brasil. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 10, n. 22, p. 979 - 1005, Dez, 2013. Disponível em: < <http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-10-no22>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

QUINTAS, Carla; ARAÚJO, Emília. Doutorado e perspectivas de integração profissional: um estudo baseado nos doutorados pela Universidade do Minho. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 10, n. 19, p. 29 - 51, Mar, 2013. Disponível em: < <http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-10-no-19> >. Acesso em: 30 de abril de 2014.

RIBEIRO, Gabriela Machado; ZANCHET, Beatriz Maria B Atrib. Repercussões do Estágio de Docência Orientada na formação de professores universitários. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em:< [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/866-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/866-0.pdf)>. Acesso em: 31 de agosto de 2105.

RICARDO, Eleonora Jorge; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. A construção da autoria na aprendizagem online: um desafio da pós-graduação. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v.3, n.5, p.59-78, Jun.2006. Disponível em: < <http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-3-no5>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

RIO DE JANEIRO. Universidade Federal do Rio de Janeiro. A UFRJ – História. Disponível em:<[http://www.ufrj.br/pr/conteudo\\_pr.php?sigla=HISTORIA/](http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA/)>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Histórico. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. *Revista Alea: Estudos Neolatinos*, Rio de Janeiro, volume 7, n. 2, p. 305-322, Jul.Ddez.2005. Disponível em:<[www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf)>. Acesso em: 28 de março de 2012.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. *Revista Brasileira de Enfermagem* [online], Brasília, vol.60, n.4, p. 456-459, Jul-Ago, 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n4/a19.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

ROCHA Pedro Luís Bernardo da; VIANA, Blandina Felipe; EL-HANI, Charbel Niño; SILVA, Eduardo Mendes da; BARROS JUNIOR, Francisco Carlos Rocha de; RAMALHO, Mauro; MAFALDA JUNIOR, Paulo de Oliveira; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Pós-Graduação em Ecologia no Instituto de Biologia da UFBA: um currículo em evolução. *Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG*, Brasília, v. 4, n. 8, p. 227-244, Dez, 2007. Disponível em: < <http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-4-no8>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

RODRIGUES, Georgete Medleg; MARQUES, Angelica Alves da Cunha. A inserção da Arquivística nos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil. *Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG*, Brasília, v. 2, n. 3, p. 75-92, Mar. 2005. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-2-no3>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, Abr./Jun, 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v26n2/14.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

SÃO CARLOS. Universidade Federal de São Carlos. *A Universidade*. Disponível em:<<http://www2.ufscar.br/aufscar/auniversidade.php>>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

SÃO PAULO. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. *História da criação da Unesp*. Disponível em:<<http://www.unesp.br/apresentacao/historico.php>>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. *História*. Disponível em:<<http://www5.usp.br/institucional/a-usp/historia/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

SÃO PAULO. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *Sobre a universidade*. Disponível em:<<http://www.pucsp.br/universidade/sobre-a-universidade/>>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, D. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCARPATO, Marta; CARLINI, Alda Luiza. Ensino Superior: questões sobre a formação do professor. São Paulo: Avercamp, 2008.

SGUISSARD, Valdemar. Universidade brasileira no Século XXI. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Geraldo Rodrigues da. Professor Universitário dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis: Saberes e Práticas. 2012. 133f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2012.

SILVA, M. das G. M. da; BITTAR, M.; VELOSO, T. C. M. A. Infocapes: a pós-graduação como eixo de análise. In: Mancebo, D.; Fávero, M. de L. de A. Universidade. Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 127-141.

SILVA, R. H. dos R. Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil (1931 a 2004): Considerações Históricas. UFG e Paidéia/FE/Unicamp, s/d. p. 1-25. Disponível em: <<http://goo.gl/0Fvzj4>>. Acesso em 14 de setembro de 2013.

SILVA, Maria Ozanira da Silva; CARVALHO; Denise Bomtempo Birche de. A Pós-Graduação e a produção de conhecimento no Serviço Social brasileiro. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 4, n. 8, p. 192-216, Dez, 2007. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-4-no8>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

SILVA, Licínio Esmeraldo da; CUNHA, Karin Soares Gonçalves; DIAS, Eliane Pedra. Metodologia para a identificação de fatores que contribuam para a melhoria da qualidade dos cursos de pós-graduação com base nas avaliações trienais da Capes. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 9, n. 18, p. 619 - 634, Dez, 2012. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-9-no-18>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane e MENEGHE, Stela Maria. Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

SICCA, Natalina Aparecida Laguna; FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa; DAVID, Alessandra; MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga. Ensino Superior: estudos sobre currículo e formação. Florianópolis, Insular, 2011.

SILVA, Edileuza Fernandes da. Nove aulas inovadoras na universidade. Campinas: Papyrus, 2011.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Novas Faces da Educação Superior no Brasil. Reforma do Estado e Mudanças na Produção. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SILVA, Luís Alves da. Formação Docente e Profissional do Professor Universitário. Disponível em: <<http://www.tpes.com.br/imagens/artigos/FORMACAO-DOCENTE-E-PROFISSIONAL-DO-PROFESSOR-UNIVERSITARIO.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

SILVA, Wellington dos Reis; BERTONI, Sônia. A formação de professores do ensino superior na perspectiva produtora de saberes e práticas educativas. Revista Digital, Buenos Aires, ano 15, n. 145, Jun, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd145/a-formacao-de-professores-do-ensino-superior.htm>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar na avaliação da Capes? Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 1, n. 2, p.8-34, Nov. 2004. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-1-no2>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

SOARES, Gláucio Ary Dillon. O Portal de Periódicos da Capes: dados e pensamentos. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, vol1, n.1, p.10-25, Jul, 2004. Disponível em: <[http://rbpg.capes.gov.br/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1\\_1\\_jul2004\\_/10\\_25\\_o\\_portal\\_de\\_periodicos.pdf](http://rbpg.capes.gov.br/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_1_jul2004_/10_25_o_portal_de_periodicos.pdf)>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, Dez, 2010. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-7-no-14>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523209032.pdf>>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

SOUZA, Chrissandra Rebouças de. Enfermeiro Professor: Um Diálogo com a Formação Pedagógica em Cursos de Lato Sensu. 2012. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação (Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, Kleynayber. Formação do Educador: produção e socialização de conhecimento na universidade. Aracruz: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 199.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Vol. 1, nº 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. São Paulo: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. *O ofício de professor*. São Paulo: Vozes, 2008

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, Jan-Fev-Mar-Abr, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2013.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Caminhos da profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

VIEIRA, Hélio. Trabalho. In: Fazenda, Ivani. *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

VILELA, Evaldo Ferreira; CALLEGARO, Geraldo Magela; GAMA, Sofia Kiyomi Iba da. Mestrado profissional em Defesa Agropecuária: criação, implementação e resultados preliminares. *Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG*, Brasília, v. 10, n. 22, p. 1009 - 1034, Dez, 2013. Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/index.php/numeros-publicados/volume-10-no22>>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

VOLPATO, Gildo; PINTO, Marinalva Moog. *Pedagogia Universitária: olhares e percepções*. Curitiba: Editora CRV. 2012.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ZABALZA, Miguel A. *La Didáctica Universitaria*. Disponível em: <[file:///C:/Users/100695/Downloads/Dialnet-LaDidacticaUniversitaria-2553099%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/100695/Downloads/Dialnet-LaDidacticaUniversitaria-2553099%20(4).pdf)>. Acesso em: 14 de setembro de 2014.

ZABALZA, Miguel A. Ser profesor universitario hoy. La Cuestión Universitaria, España, v. 5, 2009, p. 69-81. Disponível em: <<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/47.pdf>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.