



Formação docente nos Programas de Ciência da Informação brasileiros: silenciamentos e perspectivas

Fernanda Xavier Guimarães

Universidade Federal da Bahia

Salvador, Bahia Brasil

f_nanda87@yahoo.com.br

Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira

Universidade Federal da Bahia

Salvador, Bahia Brasil

isasousa2010@hotmail.com

Resumo: A formação docente nos cursos *stricto sensu* em Ciência da Informação (CI) do Brasil e sua contribuição para a formação didática e pedagógica dos docentes do magistério superior é temática abordada neste artigo. É uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa e nível descritivo. Investigou-se 11 Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) *stricto sensu* que ofertavam os cursos de mestrado e doutorado. Participaram da investigação, os docentes egressos dos cursos dos PPGCI brasileiros que se tornaram docentes de Instituições de Ensino Superior (IES). Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, as matrizes curriculares dos cursos e suas respectivas ementas e as informações oriundas do questionário aplicado junto aos docentes. O método escolhido foi a análise de conteúdo e o procedimento, a análise temática ou categorial. Os resultados evidenciaram lacunas no processo formativo dos docentes egressos dos PPGCI, uma vez que as ações e os conteúdos para qualificar os professores das IES, mostram-se pouco efetivos, tendo em vista que os saberes didáticos e pedagógicos das disciplinas analisadas são abordados de maneira superficial. Além disso, as ações, a exemplo do estágio/tirocínio docente, constitui-se como uma das poucas possibilidades de aproximação dos pós-graduandos com a prática docente em sala de aula. Concluiu-se que a pós-graduação *stricto sensu* em CI é o *locus* para a formação de docentes e pesquisadores da área, entretanto, o processo de formação destes profissionais pouco prioriza os aspectos essenciais para a prática docente no ensino superior.

Palavras-chave: Formação docente; Programas de Pós-Graduação – Ciência da Informação; Docência universitária



Introdução

A temática em questão aborda a formação docente nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) brasileiros. Investigou-se como ocorre a formação dos professores do magistério superior nos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos em Ciência da Informação (CI), assim como a compreensão dos docentes egressos do PPGCI sobre a relevância da formação docente nos cursos *stricto sensu*.

A motivação para desenvolver a pesquisa originou-se da vivência da pesquisadora enquanto docente de um curso de ensino superior, ao revelar a necessidade de saberes e fazeres para o exercício da docência. A experiência despertou reflexões sobre o processo de formação docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil, em especial sobre a exiguidade de políticas educacionais norteadoras do modo como as atividades docentes devem ser desempenhadas no magistério superior.

A formação docente no ensino superior é mencionada timidamente no artigo 66 da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde registra que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996). O cumprimento dessa competência recai prioritariamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência de fomento voltada para a formação de docentes para o ensino superior e pesquisadores para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

Assim, o amparo legal relacionado à formação docente no ensino superior é marcado pelo silêncio sobre a questão, e ao que parece, as políticas educacionais para o ensino superior no Brasil, compreendem que o preparo pedagógico para a docência se limita à titulação em nível de *stricto sensu*, desconhecendo que títulos por si só, não garantem efetivamente a aquisição de competências e habilidades para a docência no terceiro grau. A preparação para a execução de atividades destinadas a formação de profissionais nas diferentes áreas do conhecimento exige, minimamente, conhecimentos didáticos-pedagógicos para que se possa almejar a qualidade no processo formativo. A ideia de que os saberes adquiridos na graduação, aliados a aqueles oriundos da qualificação na pós-graduação é suficiente para a prática docente requer um exame crítico da realidade, por meio de investigações que possam apresentar um panorama da situação, a partir dos resultados alcançados.

No âmbito da CAPES (Brasil, 2010, p. 32) a Portaria nº 76/2010 estabelece que: “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação”, porém, a atividade mencionada no dispositivo legal é estruturada no ambiente em que predomina as ações voltadas para a pesquisa, de forma que as práticas mais assertivas voltadas a formação pedagógica são secundarizadas, instrumentadas e direcionadas. Nessa perspectiva, Sordi (2019, s. p) ressalta que “as atuais políticas de avaliação que incidem sobre as universidades conspiram para uma



pedagogia universitária mais rasa e neotecnicista”, nas quais imperam a valoração do produtivismo científico, em detrimento do ensino aprendizagem voltado para a formação humana.

Se por um lado a CAPES referenda a formação para a docência, ainda que represente uma tentativa incipiente para a dimensão que envolve a formação para o magistério superior (art. 18, Portaria nº 76/2010), por outro, no processo avaliativo que realiza, periodicamente, nos Programas de Pós-graduação, o foco recai sobre a mensuração da produção científica publicada nos mais variados canais de comunicação, ficando ausente os aspectos que envolvem a formação didática e pedagógica dos futuros docentes.

No caso específico da área da Ciência da Informação e, respectivamente, em alguns de seus programas de pós-graduação, o Estágio de Docência/Tirocínio Docente ocorre conforme as determinações da CAPES, a partir da Portaria Capes nº 52, de 26 de maio de 2000, que ratifica o Ofício Circular nº 28/1999, de 26 de fevereiro de 1999 regulamentando a obrigatoriedade dessa atividade para os bolsistas assistidos pelo do Programa de Demanda Social (DS). Assim, do modo como foi delineado o Estágio Docente, os estudantes que não se enquadram nos critérios do referido Programa, estão desobrigados de cumprir o estabelecido pela agência de fomento.

Na direção posta, presume-se que o futuro docente que não carrega consigo uma experiência didática anterior ao curso de pós-graduação *stricto sensu*, ao ingressar no magistério superior

“enfrenta inúmeros desafios para desenvolver a atividade de ensino, tendo em vista que sua trajetória de formação, nos cursos de graduação e pós-graduação, está vinculada à aquisição de conhecimentos específicos de sua área de atuação profissional, sobretudo os graduados em cursos de bacharelado que, no Brasil, não habilitam para o exercício da docência” (Sordi, 2019, s.p).

Para além disso, é essencial considerar que uma significativa parte dos egressos dos PPGCI no Brasil origina-se de cursos de bacharelados, assim sendo, pressupõe-se que, para atuarem como docentes universitários é necessário investir em cursos de qualificação e/ou aperfeiçoamento após a formação/titulação obtida nos cursos dos PPGCI brasileiros. Ocorre que iniciativas voltadas para esse aspecto ainda são escassas no País, que em adição “... a fragilidade da formação para a docência e a insipiência do apoio institucional no ambiente acadêmico retarda e afeta a construção da profissionalidade” (Silva, 2015, p 164-165). Essa situação concorrem para que questionamentos sobre a formação docente para o magistério superior seja um aspecto que reverbere na qualidade do ensino das Instituições formadoras de profissionais da área investigada.



Os resultados da pesquisa que ora se apresenta evidenciaram que a temática tem sido ainda abordada de forma incipiente, em publicações de artigos científicos e comunicações orais na área da CI, como no Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB). Do mesmo modo, os dados demonstraram que há lacunas na formação dos futuros professores oriundos dos PPGCI, uma vez que os conteúdos das disciplinas analisadas, não evidenciaram de forma contundente saberes didáticos e pedagógicos para qualificá-los, mostrando-se pouco efetivos e abordados de maneira superficial. Dessa maneira, faz-se necessário ampliar a discussão no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu* em virtude da relevância do assunto para a CI, para a formação e qualificação dos docentes universitários brasileiros egressos de seus Programas.

Nessa perspectiva, conclui-se que em razão do caráter interdisciplinar da CI, assumir a responsabilidade de formar os docentes do magistério superior e os pesquisadores dos diversos campos científicos e tecnológicos com qualidade é um dos objetivos dos PPGCI, como também dos órgãos responsáveis por coordenar os referidos programas por meio de políticas específicas voltadas para este fim. Da mesma forma, compreender a grandeza do papel didático-pedagógico no processo de formação dos professores do terceiro grau é uma das funções basilares dos docentes dos PPG *stricto sensu*.

Metodologia

O caminho metodológico escolhido para alcançar o objetivo da pesquisa foi elaborado da seguinte maneira: definição do tipo de pesquisa, do método, dos sujeitos partícipes, abordagem, das técnicas de levantamento de dados e procedimentos de análise para sua análise, com vistas a analisar a contribuição dos cursos de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) *stricto sensu* para a formação didático-pedagógica dos docentes do ensino superior.

Em função de seu objeto, a pesquisa caracterizou-se como aplicada, pois segundo Barros e Leffeld (2007) contribui para fins práticos, visando a solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade. A abordagem predominante foi a qualitativa, por se desenvolver em um universo rico em dados descritivos e realidade contextualizadora (LUDKE; ANDRÉ, 1986), especialmente em estudos das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações dos seres humanos. O nível foi o descritivo, cujos instrumentos de coleta de dados foram: as matrizes curriculares dos cursos e suas respectivas ementas, o currículo *lattes* dos partícipes e as informações oriundas do questionário aplicado junto aos docentes.

Tomando como base essa linha, Bardin (1977), o método escolhido para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos foi a Análise de conteúdo, a partir da análise temática ou categorial que propiciou o ordenamento das informações e, conseqüentemente, facilitou a interpretação dos dados. Assim, para averiguar o processo



formativo nos cursos *stricto sensu* na CI criou-se a categoria “Formação docentes nos Programas de Pós-Graduação em CI”, que delineou o panorama geral dos programas: sua distribuição por região, nota, ano de criação dos cursos e seus respectivos objetivos, e apontou como tem ocorrido o processo formativo nos cursos da referida área.

A pesquisa foi executada em quatro etapas: na primeira, foi realizada um estudo teórico, com vistas a apropriação dos conteúdos da área da Ciência da Informação e da Educação. Na segunda etapa fez-se a pesquisa documental, na qual se efetivou a seleção dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Brasil, por meio do *website* dos próprios programas, a fim de analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos e suas respectivas ementas. Na etapa seguinte foi elaborado o questionário eletrônico por meio do *Google docs*, enviado a 311 docentes egressos dos cursos dos PPGCI brasileiros que se tornaram docentes de Instituições de Ensino Superior, no intervalo de tempo de cinco anos. Por fim, os dados coletados foram apresentados e discutidos à luz da literatura utilizada e dos conhecimentos da pesquisadora.

Resultado e Discussão

Os resultados obtidos a partir do delineamento da categoria “Formação docente nos Programas de Pós-Graduação em CI”, identificaram 17 Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) *stricto sensu* no Brasil, sendo que 11 ofertavam os cursos de mestrado e doutorado acadêmico e seis apenas o curso de mestrado.

Ao consultar as páginas do PPGCI brasileiros, buscando analisar os objetivos a serem alcançados por cada programa escolhido para formação de seus discentes, notou-se que todos descrevem o perfil almejado, ao fim de cada processo formativo. Do total de 07 cursos selecionados, quatro deles (UFBA, USP, UFMG e UNB) estabelecem a formação para o magistério superior como uma de suas finalidades. Nesse sentido, é notório que esses objetivos condizem com as determinações da CAPES, isto é, a preparação do docente para o ensino superior e do pesquisador para o desenvolvimento da ciência no Brasil. Todavia, a literatura sobre o assunto evidencia que os cursos *stricto sensu* acadêmicos estão voltados para a formação do pesquisador, ou seja, para a condução de pesquisas científicas, cuja valorização é o produto produzido no término dessa formação: teses/dissertações e artigos científicos. Essa é uma tendência da pós-graduação brasileira confirmada no VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), no qual, os cinco eixos demonstram que o desenvolvimento de pesquisas, a expansão do sistema e o processo avaliativo dos programas continuam com o foco na formação de pesquisadores.

Sobre isso, Vieira e Maciel (2010) mencionam que o aspecto sinalizado está relacionado à necessidade de produzir conhecimento novo e a valorização dada à pesquisa no cenário brasileiro. Certamente, a ausência de conhecimentos referentes às funções do professor do ensino superior pode trazer implicações de diversas ordens, seja na qualidade do ensino nos



cursos de graduação, comprometendo o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos que serão frutos desse ensino, seja no desenvolvimento profissional do professor, principalmente os neófitos na carreira, em razão da pouca compreensão acerca dos aspectos didáticos e pedagógicos para atuar na docência.

Para ampliar a compreensão sobre a formação docente, averiguou-se se ao longo do percurso no PPGCI, os cursos que ofertaram componentes curriculares com o campo epistemológico específico à profissão do docente, bem como, o lugar que estes conteúdos ocupam no rol de disciplinas da matriz curricular dos cursos, pautando na crença de que é por meio de disciplinas e/ou atividades realizadas que alguns conteúdos e/ou práticas são apreendidas. Assim, ao analisar as ementas dos programas, se verificou pouca ou quase nenhuma referência à formação pedagógica dos futuros docentes universitários, o que pode exprimir a não observação desse pleito. Tal ocorrência demonstra que a ausência de formação pedagógica para os professores do ensino superior está relacionada ao tratamento opcional dos componentes curriculares de formação para docência, refletindo os objetivos traçados para os PPGCI.

Do elenco de disciplinas que compõem os programas investigados, foram identificadas apenas as disciplinas e/ou atividade Tirocínio Docente Orientado e/ou Estágio Docente e a disciplina Atividades Complementares I, voltados para a prática docente. Não obstante, ao analisar as matrizes curriculares dos programas, os aspectos da formação docente estavam elencados no rol de disciplinas optativas, com exceção do PPGCI/UFBA que dispõe a disciplina de modo obrigatório para todos os discentes que ingressam na pós-graduação *stricto sensu*, se constituindo uma iniciativa desse Programa em reconhecer a proeminência de formar os pós-graduandos abrangendo os aspectos da formação do professor, como a prática pedagógica, o planejamento e gerenciamento das atividades em sala de aula, além da avaliação do processo ensino e a aprendizagem dos alunos. .

Diante da realidade posta, indagou-se aos docentes egressos dos PPGCI sobre os saberes e fazeres relacionados à docência apreendidos durante o percurso na pós-graduação *stricto sensu* em CI. Os dados desse estudo retratam uma realidade distanciada da normativa da CAPES, pois para 39% dos docentes investigados, nenhuma das atividades relacionadas ao exercício do magistério superior elencados foi apreendida durante o mestrado e/ou doutorado acadêmicos. Certamente, essa alegação está relacionada à formação obtida em cursos *stricto sensu* que direciona o ensino à aprendizagem de conhecimentos epistemológicos da área e a produção de pesquisas em primazia à formação pedagógica. De modo contraditório, 18% asseveraram que aprenderam todos os saberes e fazeres relacionados à didática em sala de aula, aspectos políticos e éticos da profissão, elaboração de instrumentos de avaliação, métodos e técnicas de ensino, assim como, a transmitir conhecimentos.

No tocante a isso, é intrigante compreender de que modo esses conhecimentos foram adquiridos nos PPGCI investigados, uma vez que na matriz curricular dos cursos e em suas



respectivas ementas essas informações não são confirmadas. Sendo assim, é vaga a concepção sobre as atribuições do professor no ensino superior em sala de aula. Nesse sentido, Silva (2017) alude que essa lógica se pauta no sistema de capital estabelecido na ciência, na qual o impacto da produção científica de um pesquisador é relevante para os programas serem bem avaliados nos sistemas de classificação e avaliação dos programas de pós-graduação brasileiros. A acumulação de capital científico nesse cenário orienta as condutas e ações individuais e/ou coletivas dentro do campo científico por meio do *habitus* (Bourdieu, 2004; Wacquant, 2007). Essa prática define a pós-graduação como um campo científico voltado para a acumulação de capital e formação de *habitus* científico em primazia da formação para o ensino no magistério superior.

Na sequência, 19% certificaram que a transmissão de saberes científicos e profissionais foram os conhecimentos apreendidos por meio de aulas expositivas, estudo dirigido, entre outros para atuar como docente. Para estes, a aprendizagem ocorreu por meio da observação de como seus professores transmitiam conteúdos durante o curso na pós-graduação em CI, todavia é imperioso destacar que essa concepção de docência como transmissão de conteúdos, muitas vezes, subjuga o aspecto pedagógico, reduzindo e limitando o papel do professor a transferência de saberes (Valverde, et al., 2017).

Assim, os dados mostraram a falta de clareza de parcela dos investigados, sobre os múltiplos e diferenciados saberes necessários ao exercício docente no ensino superior. Nesse contexto, há quase três décadas, Pimenta (1997) vem acentuando a relevância de conhecimentos das ciências da educação no processo formativo dos professores, em especial, os didáticos e pedagógicos, a fim de constituir e transformar os saberes/fazeres docentes em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores. Para Ferreira (2015), a formação de docentes deve favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades, atitudes e valores que os possibilitem construir sua profissionalidade a partir das necessidades e desafios das atividades de ensino.

Desse modo, disponibilizar componentes na modalidade optativa pode evidenciar questões importantes acerca da formação dos docentes do 3º grau no âmbito dos PPGCI, pois estes não contemplam a formação de todos os discentes do programa, assim, a maior parte deles, não vivencia essa prática, como ressaltam P13 e P39: “[...] não realizei estágio docente que é obrigatório somente para bolsistas” (P13); “[...] Houve o estágio docência, mas não era obrigatório, embora eu tenha feito” (P39). Significa dizer que poucos têm a experiência desse contexto, se tornando, certamente, um hiato no processo formativo que pode repercutir negativamente no desempenho das atividades enquanto professor, uma vez que não é demonstrado se o futuro docente apreende os aspectos relevantes do seu papel como educador do ensino superior.

Em geral, a aprendizagem de conteúdos voltados à prática docente vai depender do interesse do discente e/ou da obrigatoriedade de cursar disciplinas que apresentem essa



perspectiva, a exemplo dos discentes que possuem bolsa de Demanda Social da CAPES, conforme salienta P18:

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

O ponto de vista do respondente é reflexo das determinações da CAPES que impõe a obrigatoriedade da atividade de Estágio/Tirocínio Docente para os alunos bolsistas dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos. Em razão dos aspectos apontados, Pimenta e Anastasiou (2011) defendem a necessidade de uma formação que contemple os saberes do exercício da docência, como o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliativo e outros, como alguns dos objetivos dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos. Esses saberes podem potencializar a formação de mestres e doutores para o ingresso na docência universitária e, conseqüentemente, contribuir para a excelência no desempenho didático e pedagógico em sala de aula.

Diante dessa conjuntura, uma das contestações relacionadas ao exercício docente é a ausência de reflexão sobre a prática e a reprodução dos modelos de antigos professores. A reprodução desses exemplos limita e, muitas vezes, distancia a atividade docente daquela defendida por Nóvoa (2007) que requer práticas inovadoras, aprender contínuo e formação continuada. Assim, a reprodução das práticas dos ex-professores, pode restringir o exercício profissional a um fazer sem reflexão e desprovido de criatividade, além de contribuir para o desconhecimento de saberes não revelados pela observação. Sobre esse aspecto, Ferenc e Mizukami (2005) asseveram que a aprendizagem por observação desconsidera as dificuldades da profissão, contribuindo para a não compreensão dos saberes e fazeres do exercício profissional.

Conclusões

A escolha dos programas de pós-graduação em CI de cada região brasileira trouxe um panorama de como seus cursos têm formado os docentes do ensino superior, a partir da análise das ementas dos cursos e da percepção dos docentes egressos desses programas. Compreende-se que por meio de disciplinas e/ou atividades durante a realização dos cursos, alguns conteúdos e práticas são apreendidos, embora a aprendizagem dos saberes e fazeres



necessários ao exercício docente não se restrinja a realização de disciplinas, com carga horária de 60h. Assim, a inserção de disciplinas, não necessariamente, qualifica os professores para a docência universitária no país, mas acredita-se que elas são relevantes para a aquisição dos saberes do magistério superior, tendo em vista que o exercício profissional requer conhecimentos de múltiplos saberes, além de qualidades interpessoais.

A dimensão pedagógica da docência é pouco evidenciada nos PPGCI brasileiros, tendo em vista que, de modo geral, o foco é no desenvolvimento de pesquisas científicas, ratificadas pelas políticas de avaliação das agências de fomento, na medida em que mensuram as atividades e qualidade dos programas pela quantidade de produção científica, resultante das pesquisas realizadas e/ou orientadas. Diante da pouca atenção dada à formação de professores nos PPGCI, a atividade e/ou disciplina Estágio ou Tirocínio docente não é percebida pelos egressos como relevante para atuação profissional docente. Esse fato reforça a concepção destes sobre os objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* que priorizam a formação de pesquisadores.

Em face dos resultados, é possível afirmar que há desequilíbrio entre a formação de docentes e pesquisadores no magistério superior, tanto por parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, quanto do processo avaliativo pelo qual os programas são submetidos, tornando-se, pois, os PPGCI um locus privilegiado de formação de pesquisadores e de produção de pesquisas científicas, onde os aspectos essenciais da práxis na docência do ensino superior são secundarizados.

Compreende-se que os PPGCI têm a autonomia sobre a abordagem formativa a que se propõem, decidindo sobre qual melhor atenda aos seus objetivos (formação docente e formação de pesquisadores), porém é necessário refletir sobre a responsabilidade deles, ao priorizar um em detrimento do outro, já que, relegar a formação docente a uma importância menor, pode refletir sobre a qualidade do ensino superior ofertado no País.

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

Referências

Almeida M. I. (2012). *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.



Barros; A. J. da S.; Lehfeld, N. A. de S. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Brasil. (1996). Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Brasil. (2010). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.

Ferreira, M. M. (2015). *Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade* (Tese de Doutorado em Educação). São Carlos – SP: Universidade Federal de São Carlos.

Ferenc, A. V. F.; Mizukami, M. G. N. (2005). *Formação de Professores, Docência Universitária e o aprender a Ensinar*. En Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 7. Formação Docente para o Ensino Superior. (pp. 1- 11). São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

Ludke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

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

Pachane, G. G. (2005). *Programa de estágio e capacitação docente: a experiência de formação de professores universitários na UNICAMP*. En Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 8. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

Pimenta, S. G. (1997). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v. 3, set.

Pimenta, S. G. Anastasiou, L. G. C. (2011). *Docência no Ensino Superior*. 5.ed. São Paulo: Cortez.

Silva, V. L. R. (2015). *Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

Silva, M. R. (2017). *Crédito científico e métricas alternativas: possíveis aproximações* Em E. R. Oliveira Lucas, M. A. A. Silveira, *A Ciência da informação encontra Pierre Bourdieu* (pp. 129-144). Recife: Ed. Universitária da UFPE.



Sordi, M. R. L. (2019). DOSSIÊ - Fronteiras da Universidade Contemporânea: interpelando políticas e práticas em contextos emergentes. *Educar em Revista*, 35(75).

Valverde, T. M.; Silva, A. N. da; Perez, D. A.; Campolina- Silva, G. H.; Medeiros, Z.; Oliveira, C. A. (2017). Enfrentando desafios da formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 9(17), 67–84.

Veiga, I. P. A. (2011). A docência na educação superior e as didáticas especiais: campos em construção. *Educação*, 36, 455-464.

Vieira, R. A.; Maciel, L. S. B. (2010). Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios. *Quaestio*, 12, 47-643.

Wacquant, L. (2018). Esclarecer o *habitus*. *Educação & Linguagem*, 10(16), 63-71. Disponível em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/babel/textos/wacquant-esclarecer-habitus.pdf>

