

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**A DISCIPLINA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR:  
IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO  
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA UFRRJ**

**LUANA CIRINO BRETAS CORRÊA**

**Seropédica, RJ**  
**2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A DISCIPLINA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR:  
IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR  
UNIVERSITÁRIO NA UFRRJ**

**LUANA CIRINO BRETAS CORRÊA**

*Sob a orientação da professora*

**Dra. Silvia Moreira Goulart**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola. Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Junho de 2021**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

C824d CORRÊA, LUANA CIRINO BRETAS , 1984-  
A DISCIPLINA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: IMPACTOS  
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA  
UFRRJ / LUANA CIRINO BRETAS CORRÊA. - SEROPÉDICA,  
2021.  
68 f.: il.

Orientadora: Silvia Moreira Goulart.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2021.

1. Ensino Superior. 2. Docência. 3. Identidade  
Docente. 4. Formação Pedagógica. I. Goulart, Silvia  
Moreira , 1956-, orient. II Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**LUANA CIRINO BRETAS CORRÊA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 23/06/2021

---

Silvia Moreira Goulart. Doutora, UFRRJ

---

Lúcia Aparecida Valadares Sartório. Doutora, UFRRJ

---

Aline de Souza dos Santos. Doutora, UERJ

...la teoría y la práctica del cambio educativo necesita penetrar en lo que es el corazón de enseñanza, en aquello que mueve a los profesores a hacer lo mejor.

(HARGREAVES y EVANS, 1997:108; apud BOLÍVAR et al, 1998:10)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida, pela saúde e alegrias que tem concedido por toda minha vida.

À minha mãe que com muito carinho me incentivou a continuar estudando.

Meu pai sempre presente e amável comigo e toda minha família.

Ao meu esposo pela ajuda e atenção durante a elaboração deste trabalho.

À minha orientadora Sílvia Moreira Goulart, pela serenidade com que conduziu todo o processo de construção da pesquisa.

Aos professores do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pelo conhecimento compartilhado.

Aos servidores técnico-administrativos do Instituto de Educação e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pela atenção e gentileza ao atendimento das solicitações.

Ao servidor Marcelo Miranda Secretário do Programa de Pós-Graduação em Zootecnia (PPGZ) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Aos professores aposentados da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que gentilmente aceitaram participar e colaborar com este trabalho.

À Coordenação do PPGEA e aos professores do programa por compartilharem seus conhecimentos.

À Pró-reitora de Gestão de Pessoas, pela implementação do Programa de Qualificação Institucional (PQI) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, proporcionando apoio e condições de realizar o curso de mestrado.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pelo apoio e condições de realizar o curso de mestrado.

## RESUMO

CORREA, Luana Cirino Bretas. **A disciplina docência do ensino superior: impactos na prática pedagógica do professor universitário na UFRRJ.** 2021. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Nosso problema de pesquisa consiste em identificar as possíveis contribuições da disciplina Docência do Ensino Superior (IE-1333), oferecida pelo Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), para a formação pedagógica de docentes no Ensino Superior. Vale ressaltar que essa é a única disciplina que oferece formação pedagógica para o exercício do magistério no âmbito dos cursos de pós-graduação da UFRRJ. Os sujeitos da pesquisa são os docentes que atuam na disciplina e os egressos. Essa questão da docência no Ensino Superior vem sendo discutida por vários autores, como ALMEIDA (2012), CUNHA (2006), FREIRE (1967; 1983; 1986; 1987; 1996; 2001), MASETTO (2015), NÓVOA (1991), PERRENOUD (2002,) PIMENTA E ANASTASIOU (2014), SOARES (2002), VASCONCELOS (2008), SEVERINO (2007), TARDIFF (2000), e SCHÖN (1983), entre outros, que trazem questões tais como: Quem forma ou como se formam os professores do Ensino Superior? O que é ser professor universitário? Quais práticas e formações são necessárias para essa carreira docente? Estabelecemos dois objetivos gerais, a saber: compreender como ocorre o processo de aprendizado da docência universitária; identificar os fatores presentes na disciplina Docência do Ensino Superior, capazes de contribuir para a formação profissional do professor de Ensino Superior. A pesquisa foi implementada através de entrevistas narrativas, questionário online e análise documental, em fontes que retratam a história da Docência do Ensino Superior, no país e na nossa realidade, na UFRRJ. Observamos que a disciplina tem contribuído para desenvolvimento da aprendizagem dos discentes da Pós-graduação que desejam se aprofundar nas questões relacionadas à docência universitária. Os resultados da pesquisa demonstraram que a disciplina Docência do Ensino Superior se constitui em instrumento relevante para formação de identidade docente, e formação do docente do ensino superior para atuar, de forma crítica e reflexiva, em pesquisa, ensino e extensão.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Docência; Identidade Docente; Formação Pedagógica.

## ABSTRACT

CORREA, Luana Cirino Bretas. **The teaching subject of higher education: impacts on the pedagogical practice of the university professor at UFRRJ.** 2021. 68p. Dissertation (Masters in Agricultural Education) Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Our research problem is to identify the possible contributions of the Teaching of Higher Education discipline (IE-1333), offered by the Education Institute of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), for the pedagogical training of teachers in Higher Education. It is noteworthy that this is the only discipline that offers pedagogical training for teaching practice in the scope of postgraduate courses at UFRRJ. The research subjects are the professors who work in the discipline and the graduates. This issue of teaching in Higher Education has been discussed by several authors, such as ALMEIDA (2012), CUNHA (2006), FREIRE (1967; 1983; 1986; 1987; 1996; 2001), MASETTO (2015), NÓVOA (1991), PERRENOUD (2002,) PIMENTA AND ANASTASIOU (2014), SOARES (2002), VASCONCELOS (2008), SEVERINO (2007), TARDIFF (2000), and SCHÖN (1983), among others, which raise questions such as: Who trains or how are Higher Education teachers trained? What is it to be a university professor? What practices and training are necessary for this teaching career? We established two general objectives, namely: to understand how the learning process of university teaching takes place; identify the factors present in the Teaching of Higher Education discipline, capable of contributing to the professional training of Higher Education teachers. The research was implemented through narrative interview, online questionnaire and documental analysis, in sources that portray the history of Higher Education Teaching, in the country and in our reality, at UFRRJ. We observe that the discipline has contributed to the development of learning for graduate students who wish to go deeper into issues related to university teaching. The research results showed that the Teaching of Higher Education discipline constitutes a relevant instrument for the formation of a teaching identity, and for the formation of higher education teachers to act, in a critical and reflexive way, in research, teaching and extension.

**Keywords:** Higher Education; Teaching; Faculty Identity; Teacher training.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEDERJ**- Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro

**DTPE**- Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino

**ENADE** – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio.

**FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil.

**FINEP** – Financiadora de Estudos e Projetos

**IES** – Instituição de Educação Superior.

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, de 1996.

**MEC** – Ministério da Educação.

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNPD**- Programa Nacional de Pós-Doutorado

**PPGEA** – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos.

**PROPPG** – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

**PUC** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**REUNI** – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

**SISU** – Sistema Unificado de Seleção.

**SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**UFRRJ** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1:</b> Cronograma 2019 – Disciplina Docência do Ensino Superior (IE-1333) .....	32
---	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
Trajetória de Vida.....	1
Problema de Pesquisa .....	2
Objetivos da Pesquisa.....	2
Objetivos Gerais .....	2
Objetivos Específicos .....	2
Relevância e contribuição.....	3
Inserção na linha da pesquisa .....	4
Estrutura da dissertação .....	4
<b>1 CAPÍTULO I DELINEAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>5</b>
1.1 Os Sujeitos da Pesquisa .....	6
1.2 Pesquisa documental e bibliográfica .....	6
1.3 Instrumentos .....	7
1.4 Organização e desenvolvimento das entrevistas narrativas.....	7
1.5 Questionários Google Forms .....	7
1.6 Procedimentos Éticos .....	8
<b>2 CAPÍTULO II DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>9</b>
2.1 A implantação da Educação Superior (Pública) no Brasil .....	9
2.2 Finalidades da Educação Superior.....	11
2.2.1 Indissociabilidade Ensino-pesquisa-extensão.....	12
2.2.2 Autonomia universitária .....	13
2.3 Novos Rumos da Educação Superior Brasileira (1995 - 2012).....	14
<b>3 CAPÍTULO III SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>17</b>
3.1 Características da docência no Ensino Superior.....	17
3.1.1 Competências pedagógicas na docência universitária.....	19
3.2 A disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ.....	20
3.2.1 Primeira fase - Metodologia do Ensino Superior .....	21
3.2.2 Segunda Fase - Docência do Ensino Superior.....	21
3.3 A turma de docentes da UFRRJ .....	22
<b>4 CAPÍTULO IV PERCEPÇÕES DOS ATORES ENVOLVIDOS.....</b>	<b>24</b>
4.1 A Disciplina de Docência do Ensino Superior .....	24
4.1.1 Olhares sobre o passado da disciplina de Docência do Ensino Superior .....	24
4.1.2 Olhares sobre o presente da disciplina Docência do Ensino Superior .....	28
4.1.3 Uma Metodologia de Ensino Diferenciada .....	32
4.2 Identidade do Professor Universitário .....	34
4.3 Formação para o exercício da docência universitária.....	37
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>42</b>
<b>7 ANEXOS .....</b>	<b>54</b>
<b>Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das Entrevistas Narrativas</b>	<b>55</b>
<b>8 APÊNDICES .....</b>	<b>57</b>
<b>Apêndice 01 - Protocolo das Entrevistas Narrativas com os Professores da UFRRJ.....</b>	<b>58</b>
<b>Apêndice 02 - Questionários On Line Google Forms .....</b>	<b>59</b>
<b>Apêndice 3 - Questionários On Line Google Forms .....</b>	<b>61</b>
<b>Apêndice 4 - Questionários On Line Google Forms .....</b>	<b>64</b>
<b>Apêndice 5 - Questionários On Line Google Forms .....</b>	<b>67</b>

## INTRODUÇÃO

A formação pedagógica do professor universitário tem se tornado, nos últimos tempos, objeto de estudo nas universidades e fora delas. Estudos de pesquisadores como Ferreira (2015), Ferreira (2010), Junges (2015), Fragelli (2014) e outros indicam que a formação pedagógica é capaz de provocar mudanças, nas práticas dos docentes no Ensino Superior. Com essa pressuposição, analisamos a formação pedagógica ofertada, por meio da disciplina Docência do Ensino Superior (IE-1333), considerando-se seu potencial transformador da práxis.

Pesquisar a docência universitária, no contexto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, é um desafio, principalmente, porque estou inserida nessa realidade, e faço parte dela, como secretária executiva e, é sob esse ângulo, que meu interesse foi despertado para este tema de investigação, como relato a seguir.

### Trajatória de Vida

Sou licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Complementação Pedagógica em Língua Inglesa, e especialista em Língua Inglesa.

Atuei como docente em algumas instituições até que vislumbrei uma nova possibilidade na carreira profissional com o concurso para a Universidade Rural, para a vaga de Secretariado Executivo, cargo para quem possuísse graduação em Letras. Fui nomeada em 2010 e estive lotada na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) por 7 anos.

Através do atendimento aos professores e alunos na PROPPG, pude perceber os dilemas relativos ao ensino nas áreas de conhecimentos específicos versus o ensino nas áreas de conhecimentos pedagógicos nos cursos de Licenciatura.

De 2012 a 2016 atuei como bolsista CEDERJ, no âmbito do consórcio CEDERJ-UAB-UFRJ. Essa experiência suscitou minha reflexão sobre a Educação à Distância, e percebi que essa modalidade de educação sofria com o mesmo dilema da educação presencial acima citado.

No segundo semestre de 2014 iniciei um curso de Especialização em Educação Tecnológica pelo CEFET-RJ, que também possuía convênio com CEDERJ, o qual concluí em 2016. E novamente pude observar o dilema entre a área de conhecimentos específicos e a área de conhecimentos pedagógicos na formação do professor do Ensino Superior.

Atualmente, estou há quatro anos lotada no Instituto de Educação como Secretária Executiva da direção. Neste período, ingressei como aluna especial de mestrado, na disciplina *Tópicos Especiais: Aspectos Metodológicos e Conceituais da Pesquisa Científica*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Nessa disciplina pude aprofundar minhas reflexões sobre procedimentos metodológicos e o papel do professor universitário. E esse foi o maior estímulo para aprofundar meus conhecimentos sobre a prática pedagógica no Ensino Superior.

Além desse contexto, a minha atuação no Instituto de Educação na função de Secretária Executiva e a proximidade e vinculação com o Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino - DTPE instigou-me a pesquisar sobre as possíveis contribuições da disciplina IE-1333, Docência do Ensino Superior, para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores universitários. Ela é oferecida aos Programas de Pós-graduação da UFRJ. Achei a disciplina interessantíssima e participei dela como aluna, ocasião em que pude conhecer sua ementa e seus objetivos "em ação", e isso trouxe à tona minhas preocupações com questões referentes à formação pedagógica de professores Universitários.

Então, percebi que estaria apta a concorrer a uma vaga do Programa de Qualificação Institucional (PQI), que foi apresentado pela Portaria nº 046 da Pró-Reitoria de Assuntos Administrativos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- PROAD/UFRRJ, no qual os servidores da UFRRJ podem concorrer a vagas específicas dos programas de mestrado e doutorado. Fui selecionada para o Mestrado em Educação Agrícola e assumi então, esse desafio de pesquisar a formação pedagógica na docência universitária, no contexto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

## **Problema de Pesquisa**

A disciplina denominada de Docência do Ensino Superior (IE-1333) tem sido oferecida periodicamente para cursos de Pós-Graduação da UFRRJ. De acordo com seu programa analítico, essa disciplina tem o objetivo de oferecer subsídios para uma clara compreensão sobre os determinantes históricos, e referenciais - filosóficos, sociológicos, psicológicos, políticos, educativos e técnico-pedagógicos, do processo da ação-reflexão do professor universitário.

Na UFRRJ não há outra iniciativa semelhante a essa, portanto, para os docentes das áreas de conhecimento específico de Ciências Exatas, Ciências Agrárias e Ciências da Terra, entre outras, essa representa a única possibilidade de aperfeiçoamento em serviço na dimensão pedagógica.

O nosso problema consiste em identificar as possíveis contribuições dessa disciplina para a formação pedagógica dos egressos que atuam ou podem vir a atuar como docentes no Ensino Superior.

Autores tais como Marcos Masetto (2015), Cunha (2006), Severino (2007), Pimenta e Anastasiou (2014), Freire (1967; 1983; 1986; 1987; 1996; 2001), Nòvoa (1991), Tardiff (2000), e Schön (1983) trazem questões, sobre a formação docente para o Ensino Superior. Baseados nesses estudos, adotamos como questões norteadoras: Quais práticas e formação são necessárias para o exercício do magistério na carreira docente? Como ocorre a construção da identidade do docente do Ensino Superior no âmbito da UFRRJ?

## **Objetivos da Pesquisa**

### **Objetivos Gerais**

- Compreender como ocorre o processo de aprendizado da docência universitária;
- Identificar os fatores presentes na disciplina Docência do Ensino Superior (IE-1333), capazes de contribuir para a formação profissional como Professor do Ensino Superior.

### **Objetivos Específicos**

- Analisar a importância da disciplina Docência no Ensino Superior como instrumento para formação de professores para ensino superior e formação de identidade docente;
- Investigar com professores e egressos sobre suas impressões da Disciplina de Docência no Ensino Superior;
- Analisar o processo de criação da disciplina e analisar a sua evolução;
- Analisar o programa da disciplina Docência do Ensino Superior;

## Relevância e contribuição

O trabalho da docência no Ensino Superior é complexo, com múltiplas dimensões, determinações e implicações. Quanto à dimensão cognitiva, foco de nossa pesquisa, é fundamental formação pedagógica e formação em conhecimentos específicos.

Entretanto, os docentes que atuam, nas áreas de conhecimento específico, dos cursos de graduação no nosso país, em cursos de Bacharelado, prescindem da formação pedagógica. É característico da carreira de Professor do Ensino Superior que muitos professores sejam oriundos de outras profissões: médicos, físicos, químicos, engenheiros, advogados, arquitetos, etc., aprovados em concursos públicos de provas e títulos para o Magistério Superior; concursos esses que, em sua maioria, não exigem uma formação pedagógica.

Em meu trabalho, pude observar nos editais, que a maioria dos concursos públicos de provas e títulos para a carreira docente, na área de Ciências Humanas, exige formação pedagógica, mas nas áreas de Ciências Sociais, Biomédicas e Exatas não há essa exigência.

Logo, não há uma formação específica para a docência no Ensino Superior (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; FERREIRA, 2010). Em consequência, no Ensino Superior observamos que as práticas pedagógicas de muitos docentes estão amparadas, nos conhecimentos requeridos pela profissão com as quais eles colaboram. Muitas vezes, as práticas desses docentes se baseiam em exemplos vicários que, nem sempre, se constituem em bons exemplos, se considerarmos os pressupostos de um ensino crítico e reflexivo (FREIRE, 1967) e que passam a reproduzir no magistério, gerando uma série de problemas recorrentes observados no cotidiano universitário, como por exemplo, os relativos aos altos índices de evasão e de repetência em vários cursos de Graduação ao longo de vários anos.

Atualmente, ainda, há um tipo de docente universitário que se comporta como detentor e transmissor do único conhecimento que ele considera válido para a formação profissional: o conhecimento científico divulgado em artigos e periódicos especializados. Esse tipo de docente age como formador de discípulos, seus continuadores e intelectualmente submissos, no esforço de manter intacto, através dos tempos, o núcleo duro<sup>1</sup> da pesquisa científica na universidade e, conseqüentemente, a sua influência nesse núcleo (PYENSON, 1999).

Essa atitude pode aprofundar o fosso existente entre as disciplinas de natureza pedagógica e as disciplinas de natureza científica, como se ambas constituíssem duas culturas distintas (SHÖN, 1983). Como consequência, observamos atitudes típicas da desvalorização das disciplinas pedagógicas, em comparação com as disciplinas das áreas de conhecimento específico, durante a formação inicial, fato que tem repercussão, no corpo discente dos cursos de Graduação, sejam eles Licenciaturas ou Bacharelados.

Além disso, vale ressaltar que essa pesquisa representa um momento de reflexão dos docentes sobre a própria prática pedagógica, uma oportunidade de reavaliação da própria prática através da qual os docentes das áreas específicas podem alcançar um maior grau de consciência sobre a complexidade de seu trabalho no magistério, como profissionais da Educação.

Por meio dessa pesquisa, suscitamos discussões importantes sobre a prática de ensino e a formação pedagógica dos docentes da UFRRJ. Contamos com a participação dos discentes dos cursos de pós-graduação da UFRRJ, potenciais futuros docentes universitários que poderão se tornar possíveis colaboradores em debates, em outras Universidades.

Constatamos que o número de artigos em periódicos que tratam da formação pedagógica do docente universitário cresceu muito, nos últimos anos. Destacamos os trabalhos de Silva Neta (2020), Massa (2018), Oliveira (2018), Bertanha (2016) e Junges (2015). Esse fato evidencia a crescente preocupação com a formação do docente universitário brasileiro.

---

<sup>1</sup> Para Lakatos (1983) o núcleo duro é considerado irrefutável, não deverá ser questionado por outras teorias.

Quanto à dimensão administrativa, essa investigação poderá contribuir para uma reavaliação da filosofia e de critérios de seleção, nos editais de concursos públicos de provimento de docentes para as áreas específicas de conhecimento.

Portanto, pretendemos identificar as contribuições da formação pedagógica oferecida pela disciplina Docência do Ensino Superior para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos egressos, numa perspectiva de processo de ensino e aprendizagem crítico e reflexivo.

### **Inserção na linha da pesquisa**

Em relação à linha de pesquisa, este projeto se insere na Área de Concentração de Educação e Gestão no Ensino Agrícola, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA e na linha de pesquisa da Formação Docente e Políticas para a Educação Agrícola.

### **Estrutura da dissertação**

Para o desenvolvimento dessa dissertação foi estabelecida a estrutura de quatro capítulos, organizados da seguinte forma:

No capítulo I foram destacados os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, a abordagem metodológica e a forma de coleta de dados. Foram descritos as etapas, os sujeitos e os instrumentos de construção de análise dos dados da pesquisa documental e das entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

No capítulo II foi apresentado um apanhado histórico com os seguintes pontos: Ensino Superior no Brasil nas Universidades Públicas, finalidades da Educação Superior, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, autonomia universitária e novos rumos da Educação Superior no Brasil.

No capítulo III foi apresentado a revisão de literatura sobre Docência no Ensino Superior, embasada nos autores que discutem sobre identidade profissional, saberes e desenvolvimento profissional do professor universitário. Também foi apresentado um apanhado histórico relacionado à criação da disciplina Docência do Ensino Superior IE 1333, suas mudanças ao longo dos anos, suas discussões sobre os saberes profissionais da docência universitária e como a questão se relaciona à prática pedagógica. Nessa parte, também, analisamos as políticas de Educação Superior, no contexto da UFRRJ.

No capítulo IV foi apresentado a análise dos dados obtidos, junto aos egressos e aos docentes da UFRRJ, com foco no aprendizado da docência universitária e sua prática pedagógica bem como a percepção desses sujeitos, em relação à contribuição da disciplina Docência do Ensino Superior.

Em considerações finais, mencionamos os pontos mais relevantes desta pesquisa e os possíveis desdobramentos que obtivemos.

# 1 CAPÍTULO I

## DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa adotamos uma perspectiva qualitativa. Foi feita escolha dessa abordagem, tendo em vista que a pesquisa qualitativa busca a compreensão de um determinado fenômeno, a partir do contexto em que ele se manifesta, considerando aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais e institucionais (GIL, 2002).

Consideramos as contribuições da disciplina Docência do Ensino Superior (IE-1333) para a formação pedagógica dos alunos da pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, desde sua criação, com o apoio de pesquisa documental (BARDIN, 1977).

Descrevemos o histórico da disciplina, tendo por base o livro *Docência no ensino superior: singularidades de uma experiência interdisciplinar*, obra elaborada por Vasconcelos (2008) em conjunto com os docentes da UFRRJ, como também uma publicação do ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, do ano de 2002 “*Formação de Professores Para o Ensino Superior: Uma Experiência Com a Disciplina Metodologia do Ensino Superior.*” Soares (2002).

Quanto ao processo de coleta de dados, foram utilizados questionários online e entrevistas narrativas. Empregamos a técnica de triangulação de fontes (DUARTE, 2009) para superar problemas relativos à credibilidade e a possíveis vicissitudes remanescentes em análises qualitativas.

O procedimento de triangulação de fontes envolveu as narrativas dos participantes, considerando-se as opiniões dos seguintes sujeitos: docentes que contribuíram para o processo de criação da disciplina, docentes que ministram a disciplina, na atualidade e egressos da disciplina. Além dessas narrativas, ainda, usamos documentos públicos relativos ao tema.

Levamos em consideração a realidade do professor universitário, o contexto político-social, no qual eles se encontram, bem como seu papel profissional frente à dinâmica emancipatória, transformadora e participativa nas universidades. Para reconstruir essas trajetórias, que são trajetórias de vida profissional dos docentes, adotamos a entrevista biográfico-narrativa (BOLÍVAR, 2016). Esse tipo de entrevista não é estruturada e tem por objetivo aprofundar aspectos específicos das histórias de vida e do contexto social (MUYLAERT, 2014, p. 194). Adotamos esse tipo de entrevista, porque gostaríamos de conhecer as histórias dos sujeitos da pesquisa, saber sua trajetória de vida acadêmica e focalizar a sua prática pedagógica, no Ensino Superior. Esse tipo de entrevista proporciona um espaço de troca de ideias, em tom colaborativo entre entrevistador e entrevistados (MUYLAERT, 2014).

Inicialmente obtivemos entrevistas narrativas com os docentes do quadro efetivo da UFRRJ. Com o advento da pandemia de COVID-19, decidimos pela aplicação de questionários online, para obtenção de dados com os docentes que pertencem ao quadro efetivo e docentes aposentados da UFRRJ.

A pesquisa foi desenvolvida em duas fases: 1ª fase - Revisão de literatura sobre a docência do ensino superior, um levantamento histórico e documental relativo à disciplina Docência do Ensino Superior e realização de entrevistas narrativas com os docentes da disciplina; 2ª fase - Aplicação de questionários online com os docentes que ministram a disciplina, docentes que atuaram na disciplina e egressos da disciplina.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como biográfico-narrativa, pois se empenhou em descrever as opiniões, expectativas, histórias de vida, histórias de vida profissional, sentimentos, enfim, *a materialidade dinâmica da palavra dos sujeitos como constituinte de sua identidade profissional* (BOLÍVAR, 2016, p. 10).

Quanto ao método e à forma de abordar o problema, essa pesquisa biográfico-narrativa caracteriza-se como qualitativa, pois o indivíduo inserido, em seu meio foi a principal fonte de dados (RICHARDSON *et al.*, 2007).

A partir da leitura das entrevistas e questionários aplicados e com amparo do referencial teórico, foram estabelecidas categorias de análise, dentro da limitação temática da Docência do Ensino Superior.

A organização em categorias seguiu o procedimento proposto por Ludke e André (1986, p.42). Esses autores explicam que se pode usar o método indutivo para detecção das interseções e construção de tipologias:

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias.

Assim, formamos categorias temáticas, em relação aos docentes e também, em relação aos egressos. Obtivemos o seguinte resultado: docentes (formação, identidade, atuação profissional e suas percepções sobre a disciplina Docência no Ensino Superior); egressos (formação, motivação para cursar a disciplina e suas percepções sobre a disciplina).

A categoria “*motivação para cursar a disciplina*” foi interpretada como representando o prelúdio para a construção da identidade profissional, na medida em que uma preocupação com a necessidade (e o desejo) de formação pedagógica para o exercício do magistério superior já faz parte do pensamento desse grupo.

Nosso interesse se concentrou nas possíveis contribuições da disciplina supracitada para a formação e a prática pedagógica dos egressos. Temos o apoio de fontes que retratam a história da Docência do Ensino Superior, no país e na nossa realidade, na UFRRJ.

## **1.1 Os Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são os egressos da disciplina Docência do Ensino Superior, bem como seu corpo docente. Em relação aos egressos da disciplina, delimitamos a coleta de dados ao período de 2017, 2018 e 2019, considerando a última reformulação curricular da disciplina, em foco. Nesse grupo, há 33 egressos, 13 responderam à pesquisa.

Em relação ao segundo grupo, participaram os docentes que atuam na disciplina e os docentes que contribuíram na criação da disciplina e a Pró-reitora de Graduação no período em que ocorreu uma capacitação pedagógica para professores recém-contratados baseada na Disciplina Docência no Ensino Superior.

A princípio, obtivemos 09 entrevistas. Com a chegada da pandemia de COVID-19, não tivemos mais contato presencial com os entrevistados, devido às medidas sanitárias que incluía, entre outros pontos, o fechamento das instituições de ensino, para evitar a disseminação da doença. Tivemos que mudar de estratégia, para prosseguir com a obtenção de dados e a solução encontrada foi a elaboração de um questionário online no *Google Forms*, composto de perguntas abertas. Aplicamos o questionário online e obtivemos mais 19 respostas.

## **1.2 Pesquisa documental e bibliográfica**

Foi realizado um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais, nos últimos dez anos (2010-2019), sobre o tema da formação pedagógica para a docência no Ensino Superior, com o propósito de descobrir outras experiências sobre o tema.

Paralelamente, foi feita uma pesquisa documental sobre a disciplina de Docência do Ensino Superior em nossa Instituição, por meio da análise da Proposta Curricular da disciplina, sua ementa e outros documentos, tais como Plano de Desenvolvimento Institucional, Portarias, Decretos, Regulamentos, Regimentos e Atas, os quais poderiam colaborar com o nosso trabalho.

Uma das dificuldades encontradas foi o acesso ao processo de criação da disciplina, porque é um processo físico, sem cópia digitalizada e disponibilizada, em meio virtual. Com a interrupção das atividades presenciais, no campus da UFRRJ e impossibilidade de acesso aos arquivos da Universidade, devido à pandemia de COVID-19, se tornou inviável a consulta a esses documentos originais. Conseguimos superar essa dificuldade, por meio de uma pesquisa bibliográfica, em busca de publicações, no formato de artigos e livros, sobre a história da disciplina.

### **1.3 Instrumentos**

Para levantar os dados com os egressos da disciplina, optamos por questionário online “*Google Forms*”. De acordo com Gil (2002, p.115.), “*pode-se verificar que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato*”. O protocolo dos questionários encontra-se no Anexo 2.

Com o corpo docente, inicialmente, optamos por entrevista. Dentre os tipos de entrevista, escolhemos o gênero de entrevista narrativa. As entrevistas narrativas buscam encorajar o entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento de sua vida e do contexto social, em que vive: “*através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, dos acontecimentos que constroem a vida individual e social*”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000, p. 91).

Ou seja, por meio de entrevistas abertas, o entrevistado é estimulado a contar suas experiências de vida. Destacamos que o protocolo dos questionários foi equivalente ao protocolo das entrevistas narrativas.

### **1.4 Organização e desenvolvimento das entrevistas narrativas**

As entrevistas foram previamente planejadas, agendadas e realizadas, presencialmente, de acordo com disponibilidade dos entrevistados. Foram gravadas em áudio, com a autorização dos entrevistados e, com o comprometimento de não divulgar seus nomes, foram transcritas, integralmente, para preservar todo o conteúdo e manter o mais fielmente as suas falas (BOLÍVAR, op. cit.; MUYLAERT, op. cit.).

Após a transcrição das entrevistas, demos início à análise das respostas, buscando organizá-las e classificá-las, de acordo com semelhanças e padrões teóricos que a pesquisa bibliográfica nos proporcionou.

### **1.5 Questionários Google Forms**

O *Google Forms* é software que possibilita a criação de questionários de formato eletrônico online. Essa ferramenta gratuita é oferecida pela plataforma Google. Criamos questionários online que foram enviados para o endereço de e-mail dos egressos e dos

docentes, apresentando as intenções da pesquisa, o termo de consentimento livre esclarecido e o link do questionário.

## **1.6 Procedimentos Éticos**

Para dar sequência à viabilização dessa investigação, em junho de 2019 foi enviado à Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ/COMEP-UFRRJ, um ofício da orientadora do projeto, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Moreira Goulart, encaminhando a proposta à Comissão de Ética, através do processo n. 23083.21619-2019/07. Nesse processo, constam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelos sujeitos. O projeto de pesquisa obteve parecer favorável, de acordo com a Resolução 466/12 e recebeu o número de protocolo 1373/19 pela Comissão de Ética em Pesquisa da UFRRJ.

## 2 CAPÍTULO II

### DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Segundo Martins (2005), universidade é um termo que provém do latim “universitas” significando ‘universalidade, totalidade; companhia, corporação, colégio, associação’. Universidade é uma instituição de Ensino Superior, multidisciplinar e que visa à formação de quadros profissionais.

Há três categorias de universidades no Brasil: Públicas, Privadas e Comunitárias (BRASIL, 2013)<sup>2</sup>. Nessa pesquisa, vamos nos deter nas universidades públicas e, nesse capítulo, mencionamos alguns fatos que contribuíram para a educação superior pública no Brasil.

#### 2.1 A implantação da Educação Superior (Pública) no Brasil

Segundo Teixeira (1989), com a chegada da família Real Portuguesa em janeiro de 1808, houve um marco na criação do ensino superior no Brasil. D. João VI, Príncipe Regente, decidiu criar em fevereiro desse mesmo ano a Escola de Cirurgia e Anatomia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia. Ao chegar no Rio de Janeiro, o Príncipe Regente criou em 2 de abril de 1808 o Segundo Curso de Anatomia e Cirurgia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em seguida, criou a Academia de Guarda-Marinha e em 1810, a Academia Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; em 1814, o Curso de Agricultura, e em 1816, a Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura. Depois da Independência do Brasil de Portugal, o Imperador D. Pedro I criou os Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda, Pernambuco. Durante a Regência, período que D. Pedro II ainda não poderia assumir o trono, foi criada a Escola de Minas e Metalurgia em Ouro Preto - Minas Gerais, em 1832. Em 1839, foi criada a Escola de Farmácia, também em Ouro Preto, e em 1837, no Rio de Janeiro, o Imperial Colégio Pedro II. (TEIXEIRA, idem). Ou seja, em um intervalo de cerca de trinta anos, entre 1808 e 1837, foram criadas uma dezena de instituições de ensino superior no Brasil.

Souza (2012) afirma que os cursos de Ensino Superior no Brasil foram criados para atender prioritariamente as necessidades do Estado, e isso abrangia a formação de seus burocratas, formação de especialistas para a produção de bens de consumo das classes dominantes e a formação de um quadro complementar de profissionais liberais.

Para Teixeira (1989), o fato de só termos instituído, inicialmente, escolas profissionais com os seus cursos únicos e uniformes, privou-nos de estudos superiores acadêmicos da língua e das letras, da geografia e da história, da filosofia e das ciências como também de elaborar e transmitir uma cultura nacional comum.

Souza (2012 p. 48) reitera que durante o período imperial o perfil do Ensino Superior foi constituído para “*qualificação da elite para o exercício do poder, aristocratização do saber, profissionalização técnico-operativa e transplante de modelos europeus*”. Para o autor, a elite brasileira estava em um período de transição e emancipação da Europa, porém não investiu em Educação, muito menos em ensino técnico, como aconteceu com seus colonizadores.

---

<sup>2</sup> BRASIL. Lei 12.881, de 12 de novembro de 2013 - Dispõe sobre as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES).

Somente na década de 1930 surge em São Paulo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, no Rio de Janeiro, ex-Distrito Federal, as Escolas de Economia e Direito, de Ciências, de Letras, de Educação, e o Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, a qual foi extinta e criando-se em seguida a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (TEIXEIRA, 1989).

Alinhado às afirmações trazidas por Teixeira (idem), o Brasil, como uma nação independente, deveria conscientizar da necessidade de possuir uma Universidade Brasileira como centro de elaboração da nova cultura nacional sem os moldes europeus, com olhar sensível para o crescimento de nosso país, como também as suas crises e os seus problemas.

Para Masetto (2015 p. 24) somente na década de 1930, com o nascimento da Universidade de São Paulo (USP), ocorreu uma maior integração das diferentes áreas de conhecimento, como também a produção de pesquisas por parte dos docentes e alunos no país; para o autor não bastava apenas divulgar as pesquisas internacionais, mas sim produzir conhecimento sobre problemas reais e concretos do Brasil.

Masetto (2015) ressalta que a partir de 1968 com a Lei 5.540 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior, como também com incentivo a criação e o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil neste mesmo período, foi um marco para o crescimento das atividades de pesquisa no ensino superior. Outro ponto também bastante importante foi a criação das agências financiadoras (CAPES, CNPq, FAPESP, FINEP, PAPERJ, entre outras) com bolsas de pesquisa para estudantes e docentes.

A seguir iremos exemplificar o surgimento dessas agências e como contribuíram para o crescimento das ações de ensino e pesquisa no Brasil.

Por meio do Decreto nº 29.741, de 11 de junho de 1951, Jânio Quadros cria a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que fica subordinada à Presidência da República.

Essa comissão tinha o objetivo de promover uma Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para promover a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país, como também oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamento (BRASIL, 1951).

Além da CAPES, também destacamos a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (1937) e Decreto-Lei nº 580 de 1938 que regulamentou a organização e a estrutura da instituição e alterou sua nomenclatura para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). De acordo com o Decreto-Lei, compete ao instituto:

Organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos (MEC, 2019).

Era de extrema urgência em promover mudanças, no ensino superior brasileiro e, nesse contexto, as universidades brasileiras articularam o eixo pesquisa e pós-graduação. Os pesquisadores dos melhores institutos foram requisitados para a missão de estabelecer uma rede de cursos de pós-graduação para o desenvolvimento de pesquisa, em nosso país (DIAS SOBRINHO, 1995).

Conforme a descrição no Caderno Andes, nº2 de 2003, com o fim do regime militar e instalação do Congresso Constituinte, os professores mobilizaram-se, em busca de intervenções no processo educacional brasileiro, por meio de propostas para a educação.

Assim, na década de 80, ocorreram diversos encontros e congressos com/sobre as universidades brasileiras. Dentre eles, o *Seminário Nacional sobre a Reestruturação da Universidade* na Universidade de Brasília, em 1985, o *XI CONAD*, realizado, em Olinda e que teve, como ponto de partida para as discussões, os documentos elaborados em 1982, sobre reestruturação da universidade brasileira.

Em 1987, foi aprovada a “*Plataforma dos Docentes do Ensino Superior para a Constituinte*”, no VI Congresso (Goiânia/GO, jan. - 1987) e *I Congresso Extraordinário da ANDES* (Rio de Janeiro/RJ, maio - 1987). Esses congressos tinham como objetivo discutir problemas e possíveis alternativas para o Ensino Superior no Brasil.

A década de 1990 foi bastante produtiva com elaboração de propostas de política educacional e avanços, em relação à democratização das universidades brasileiras. Apesar dessas conquistas, Andes (2003) ressalta que, ainda não se conseguiu o bastante para extinguir o autoritarismo estatal, já que as instituições superiores acabam por atender à lógica de mercado, ao contar com financiamentos privados, que acabam por interferir na autonomia.

A partir desse breve apanhado histórico, faremos algumas considerações sobre as finalidades da Educação Superior. Teremos por base a legislação vigente e autores que ressaltam o papel do ensino, pesquisa e extensão, como também a Autonomia Universitária e os novos rumos da Educação Superior no Brasil, nas últimas décadas.

## 2.2 Finalidades da Educação Superior

A seguir, fazemos uma revisão acerca da educação superior e suas finalidades, fazendo um paralelo com a legislação vigente e os autores que abordam o papel da Universidade na sociedade.

Como ponto de partida de nossa reflexão, faremos algumas considerações acerca de nossa legislação nacional, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996*, doravante denominada, simplesmente, LDB. Essa lei, no artigo 43, estabelece as finalidades da Educação Superior, que são:

Estimular o desenvolvimento cultural, científico e o pensamento reflexivo; Formar diplomados, para o desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na formação contínua desses profissionais; Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; Estabelecer uma relação de reciprocidade com a sociedade, promover a extensão aberta à participação da população.

Em 2015, o artigo 43 da LDB foi ampliado, por meio do acréscimo de mais um inciso definido na *Lei nº 13.174, de 21 de Outubro de 2015*, que estabelece que as universidades devem atuar, em favor 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, de modo a aproximar os dois níveis escolares.

Em relação a essa aproximação Educação Básica/ Educação Superior, Chauí (2001) levanta alguns questionamentos. Uma das críticas se refere ao fato de que o corpo discente dos estudos superiores tem aceitado, passivamente, a destruição do ensino público de Primeiro e Segundo Grau<sup>3</sup>. Tal destruição se efetiva, por meio de reformulação de carga horária, extinção de disciplinas, delimitação de currículo mínimo e outras situações decididas, pelas instâncias educativas.

Algumas ações alteram, severamente, o destino daqueles que estão nos bancos escolares, no momento. Por exemplo, ao se extinguir disciplinas ou reduzir carga horária,

---

<sup>3</sup> Atualmente denominado de Ensino Fundamental e Ensino Médio conforme a LDB 9.394/96, que no artigo 4, institui a Educação Básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

impacta-se sobre o futuro profissional dos futuros docentes, já que se restringe o campo de trabalho que pode, até mesmo, deixar de existir no mercado. É nesse sentido que Chauí (2001) tece críticas à postura dos discentes, já que esses não se manifestam e aceitam essa situação.

Ampliamos, aqui, o pensamento de Chauí (2001) e ressaltamos que a situação descrita pela autora afeta, não só aqueles que estão estudando, no momento das reformulações, mas também, os profissionais já formados que estão atuando no mercado de trabalho.

Outro ponto levantado por Chauí (idem) sobre a Educação Superior é a tendência de aceitar a privatização em pesquisas. Essa tendência produz como efeito a perda da autonomia, ou liberdade, universitária. É o oposto do que o Art.53 da LDB 9394/1996 estabelece: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: III – *estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica.*”.

Ainda como concebe a autora, essa tendência de aceitar financiamentos privados como desculpa de que haverá fornecimento de infraestrutura e complementação salarial aos pesquisadores e equipe de bolsistas, gera um sentimento a comunidade universitária e ao próprio governo de estar livre da responsabilidade dos custos da pesquisa nas instituições públicas.

Esses investimentos privados são incongruentes ao que se refere o Artigo 55 da LDB 9394/1996: “Caberá à *União* assegurar, anualmente, em seu orçamento geral, *recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior* por ela mantidas”. Chauí (2001) completa que esses financiadores se utilizam desses pesquisadores para seus fins privados, reforçando a submissão à ideologia pós-moderna que subordina a pesquisa ao mercado.

Para Almeida (2012) ocorrem pressões para que as universidades busquem produção de conhecimento capazes de ganhar mercado e gerar recursos, por meio de um modelo de gestão baseado, em quantificação de produtos, remuneração por mérito ou produtividade, avaliações individuais e institucionais, medições de recursos obtidos e impacto alcançado, de modo a formar um ranking de instituições.

Ao se definir o grau de importância das universidades, por meio desses *rankings*, Almeida (2012) enfatiza a geração de uma crise que gira em torno de perda da identidade e de legitimidade social, além da destruição do bem público, por meio da ideia da universidade-negócio.

Almeida (2012 p. 54) acrescenta mais uma questão: de como promover a formação de profissionais críticos se adotarmos currículos pré-estabelecidos para atendimento as demandas de produção, as ideologias neoliberais e os interesses pautados pela lógica do mercado, impondo assim uma pedagogia que tem como compromisso os processos produtivos.

### **2.2.1 Indissociabilidade Ensino-pesquisa-extensão**

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, declara que as universidades obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Severino (2007, p.23) argumenta que ao atender esse compromisso com a sociedade brasileira, a Universidade deverá desenvolver atividades específicas, quais sejam, o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo que tais atividades devem ser, efetivamente, articuladas entre si.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão fortalece o trabalho acadêmico e promove aproximação entre universidade e sociedade, favorecendo reflexão, por meio da junção da teoria com a prática (ANDES, 2003). Freire ressalta a importância dessa indissociabilidade, ao afirmar:

Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e

contra quem, pesquiso, ensino ou me envolvo em atividade mais além dos muros da Universidade. (FREIRE, 2001, p.54)

Freire (2001) considera que as universidades são compreendidas em sua tríplice atividade: a da docência, a da pesquisa e a da extensão. O pesquisador ressalta ser necessário não somente de apresentar essas três atividades, mas viver a busca delas, com permanente paixão pela curiosidade:

Não se ensina esta paixão a não ser vivendo-a e possibilitando que os outros a vivam. Quanto melhor a experimento, tanto mais facilmente posso fazê-la voltar-se sobre si mesma, tendo-a assim como sujeito e objeto de si própria. (FREIRE, 2001, p.55).

Freire tinha a consciência de que nas universidades não ocorreria ensino, sem pesquisa ou pesquisa sem ensino, visto que essas ações são tão conectadas que seus fazeres se encontram um no corpo do outro, como se percebe pelo texto que segue:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE 1996, p.16).

Para Severino (2007, p.33), a extensão se torna intrínseca ao Ensino Superior, em decorrência de compromissos entre a produção de conhecimento, o ensino e a sociedade. O autor afirma que a prática da extensão deve funcionar como um “*cordão umbilical entre a sociedade e a Universidade*”. Todavia, conforme o estudioso, tradição cultural brasileira, ainda, privilegia a Universidade como lugar de ensino com foco, principalmente, na transmissão de conhecimentos.

### 2.2.2 Autonomia universitária

A palavra *autonomia* tem origem do grego e significa “*o estado de ter leis próprias*” (NASCENTE, 1955, p. 54). Para Kant, autonomia é uma categoria do pensamento e significa a liberdade de expressão de ideias e ações, tendo a razão e a ética como fundamento (BRESOLIN, 2013). Então, podemos inferir que ser autônomo ou ter autonomia significa ter liberdade com responsabilidade, a partir de um pensamento crítico e reflexivo.

Na Constituição Brasileira, o Artigo 207 estabelece que as universidades gozam de autonomia de caráter didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No que se refere à autonomia universitária, a LDB, no Artigo 53, afirma que para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ampliação e diminuição de vagas; elaboração da programação dos cursos; programação das pesquisas e das atividades de extensão; contratação e dispensa de professores e planos de carreira docente.

A autonomia (ANDES, 2003) para a universidade significa, também, autonomia didático-científica. Para que isso ocorra, a universidade tem que ter condições de discutir e elaborar, democraticamente, políticas de ensino, pesquisa e extensão. A subordinação da universidade às políticas governamentais tem-se constituído numa “camisa de força” e um obstáculo à autonomia universitária. Se a universidade não elaborar um projeto científico-cultural com e para a sociedade brasileira, poderá correr o risco de ficar subordinada a determinados projetos ou modismos de grupos ou setores dominantes.

Dias Sobrinho (1995) afirma que o exercício da autonomia universitária permite que as instituições estabeleçam suas prioridades e as formas de cumpri-lás. A autonomia universitária está diretamente ligada a qualidade, em virtude da responsabilidade que a liberdade traz gerando mais rigor em todas as atividades e busca pela excelência.

Porém Chauí (2001) afirma que a universidade pública é completamente heterônoma. A heteronomia significa dependência, submissão, sujeição, ou seja, justamente o oposto da autonomia (BRESOLIN, 2013).

A heteronomia da universidade, segundo a pesquisadora, perpassa aspectos econômicos, educacionais, culturais, sociais e políticos. Aspectos econômicos porque orçamento, dotações, bolsas, financiamentos de pesquisas e convênios com empresas, não são decididos pela própria universidade. Aspectos educacionais porque currículos, programas, sistemas de créditos e de frequência, formas de avaliação, prazos, tipos de licenciaturas, revalidação de títulos e de diplomas, vestibulares e credenciamento dos cursos de pós-graduação, também, não são decididos pela universidade (CHAUÍ, 2001).

Ainda segundo Chauí (2001), há também a dimensão cultural da heteronomia universitária, relacionada aos critérios para fixar graduação e pós-graduação, a decisão quanto ao número de alunos por classe e por professor, o julgamento de currículos e títulos, a forma da carreira docente e de serviços que se constituem em critérios quantitativos determinados, fora do ambiente da universidade. E por fim, os aspectos sociais e políticos, porque os docentes, estudantes e funcionários não decidem quanto aos serviços que desejam prestar à sociedade, nem decidem a quem vão prestá-los, de modo que a decisão quanto ao uso do instrumental cultural produzido ou adquirido não é tomada pela universidade.

### **2.3 Novos Rumos da Educação Superior Brasileira (1995 - 2012)**

Podemos dizer que a partir do período de 1990 até 2012 ocorreram mudanças significativas relacionadas à estrutura institucional, à reestruturação dos métodos de avaliação, às formas de ingresso nas universidades públicas, em especial, nas universidades federais. A seguir, apresentaremos algumas dessas mudanças e seus impactos na educação superior brasileira.

Para começar ocorreu uma forte expansão do ensino superior, no período de 1995 até 2000: o número de instituições cresceu 32% e o total de matrículas 53,1%. Entre 2000 e 2005, o total de instituições de ensino superior chegou a 2.260, (incremento de 91,5%) e, entre 2000 e 2003, o número total de matrículas aumentou 42,3%, chegando a cifra de 3.887.771 (ROQUETE DE MACEDO et al., 2005 p. 130). Vale ressaltar que essas matrículas ocorreram, em grande parte, em instituições privadas, que foram sendo criadas, para atender a uma demanda crescente do mercado por educação superior, no Brasil (ROQUETE DE MACEDO et al., 2005).

Em 2001, outro fator relevante foi o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse plano teve duração de uma década (2001- 2010) e foi criado, por meio da Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001.

O objetivo principal do PNE era promover modernização na educação brasileira, de modo a alinhar o modelo educativo do país com as mudanças que ocorriam no mundo e, ao mesmo tempo, atender a necessidade de renovação da educação, em termos de interligação do ensino com o mundo do trabalho e as práticas sociais como previsto na LDB. Assim, com Hermida (2006) temos como aspectos principais do PNE os seguintes rótulos: "modernização da sociedade", "inovação tecnológica" e "adequação da educação ao mundo do trabalho às novas tecnologias".

Vale também salientar o PNE do decênio 2011-2020, no qual a meta 13 que consiste em elevar a qualidade da educação superior de forma consistente e duradoura, através da

ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Os PNEs ressaltam a importância na produção de conhecimento, desenvolvimento científico e tecnológico que as universidades trazem para a sociedade brasileira. Também se observou que a qualidade na oferta de educação básica faz parte da responsabilidade das instituições de ensino superior devido ao seu papel na formação dos profissionais do magistério.

Outro ponto que cabe ser destacado, em termos de novos rumos da educação superior, foi a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou IFs) implementada, no final de 2008 com a publicação da Lei nº. 11.892/2008, a qual teve uma repercussão maior porque transformou, não somente os CEFETs, mas também integrou as Escolas Técnicas e Agrotécnicas, atribuindo a essas instituições a mesma legislação (BRASIL, 2008).

Não se pode deixar de destacar a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096/2007. Os objetivos principais desse programa foram: promover aproveitamento e aprimoramento da estrutura física e dos recursos já existentes nas universidades federais e promover a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação que favoreceu a criação de novos campi e, conseqüentemente, ampliação da oferta de vagas.

Destacamos, também, a lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), subordinado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O SINAES tem como objetivo elaborar critérios de avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico dos estudantes, como forma de garantir um processo nacional de avaliação, a fim de aprimorar a qualidade da educação superior. (BRASIL, 2018).

Não podemos também deixar de mencionar, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que foi criado por meio da Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018. O objetivo do exame é avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional dos estudantes brasileiros.

Ainda é importante trazer à discussão o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como uma das medidas para reestruturação na educação superior. Criado por meio da portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, e também organizado pelo INEP, o Enem tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim do Ensino Médio.

O Enem também é utilizado como exame de seleção para o ingresso, nos cursos de graduação, em grande parte das universidades públicas do Brasil. O seu resultado é utilizado para complementar ou substituir o vestibular. Em outras instituições particulares e instituições internacionais, como em Lisboa, os participantes podem concorrer à bolsa de estudos, que são financiadas pelo governo federal, conhecidas como Programa Universidade para Todos (ProUni).

Para Andriola (2011) a prova do ENEM traduz a integração nacional, por meio da apresentação de questões que destacam os problemas sociais e propõem reflexões sobre a vida dos brasileiros, com foco nas características regionais, nas riquezas naturais e na diversidade cultural e histórica.

Outra iniciativa que, também, gerou grandes mudanças para o ensino superior no Brasil foi o Sistema de Seleção Unificada<sup>4</sup> (SISU), que utiliza o resultado do ENEM em seu sistema para selecionar candidatos às vagas, em cursos de graduação de instituições públicas de educação superior que participam do SISU.

Nogueira et al (2017) ressaltam algumas vantagens da atualização do SISU, como critério de seleção pelas universidades públicas: redução dos custos com a eliminação dos gastos das universidades, com a realização de vestibular próprio e a maior eficiência na ocupação das vagas, através da facilitação de se candidatar a vagas, em todo o território nacional, sem ter a necessidade de realização de diferentes vestibulares, o que estimulou um número maior de estudantes a estudarem ,fora da sua região de origem.

Para Brito (2008), essas mudanças no sistema educacional brasileiro não são imediatas e essas atitudes levam, às vezes, décadas para serem mudadas, fazendo necessário existir uma certa constância, pois as IES devem ter clareza do que acontecerá a médio e longo prazo.

Após esse breve relato sobre fatos históricos e mudanças legislativas importantes que contribuíram para educação superior no Brasil, em especial, as universidades públicas, iremos falar a seguir sobre um dos grandes atores desse cenário: o professor universitário.

No próximo capítulo (III), discutiremos como ocorre a formação da docência universitária e a formação de sua identidade, bem como o papel da disciplina Docência do Ensino Superior e sua contribuição para a formação de futuros docentes.

Também será apresentado um apanhado histórico relacionado à criação da disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ, suas mudanças ao longo dos anos, suas discussões sobre a identidade, os saberes profissionais da docência universitária e como isso está relacionado à prática pedagógica, bem como, as políticas de educação superior, no contexto da UFRRJ.

---

<sup>4</sup> Criado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010 que institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada gerenciado pelo Ministério da Educação.

### 3 CAPÍTULO III

## SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

### 3.1 Características da docência no Ensino Superior

Segundo Martins (2005, p.3), a origem da palavra *docente* vem “do latim *docens, docentis* que era o particípio presente do verbo latino *docere* que significa ‘ensinar’ (...) dos verbos gregos *dékomai, didásko, dókeo*, com inúmeros derivados. *Docente seria aquele que ensina, instrui e informa.*” Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.215) o significado de ser professor: “*parece banal dizer, mas um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cujo a função consiste em transmitir esse saber a outros*”. De acordo com o pensamento de Paulo Freire :

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996. p 12)

Nas universidades, a docência ocupa o papel de formação de profissionais em várias áreas de conhecimento, e o docente é o articulador na formação desse conhecimento.

Vale ressaltar que ao longo da história os professores universitários participaram de diversas conjunturas de conflito e luta contra a repressão. Muitos tiveram suas carreiras e até as suas vidas ceifadas por enfrentarem com coragem ações ditatoriais em todo o mundo. Muitos professores universitários foram obrigados ao exílio, tendo sido registrada a história desses professores que resistiram, honrando o compromisso maior de um universitário: a busca da liberdade (NÓVOA, 2015).

Para Nóvoa (2015), na universidade contemporânea a falta de liberdade não ocorre de maneira brutal como antes, porém, hoje, se caracteriza de maneira orgânica, burocrática, baseada em constrangimentos que nascem de uma avaliação puramente quantitativa, com viés fortemente em lógicas de competição que, muitas vezes, destroem a possibilidade de uma vida universitária firme em outras bases.

Nesse contexto iremos abordar sobre a formação do professor universitário enquanto profissional do ensino superior. De acordo com a Lei nº 9.394, de 1996 (LDB), em seu artigo 66, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

A expressão “*prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*” não elimina a participação de professores que possuam somente o título de bacharel ou licenciado ou especialistas derivados dos cursos de pós-graduação lato sensu para exercício da docência no ensino superior.

Outro fator importante para ser considerado é que para atuação no ensino superior não há exigência de licenciatura ou curso de especialização em área pedagógica, como ocorre para o exercício do magistério na educação básica. “*A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação*” de acordo com a Lei nº 9.394, de 1996 (LDB), em seu artigo 62.

Podemos dizer que aos Programas de Pós-Graduação *stricto-sensu* são fundamentalmente um lugar formativo para o desenvolvimento dos novos docentes no ensino

superior. Almeida, (2012, p.66) comenta o seguinte em relação à formação de professor para docência no ensino superior:

Sua preparação para vida acadêmica, como especialista em uma área específica do conhecimento, ocorre normalmente em programas de pós-graduação stricto-sensu nos quais o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao campo científico de atuação.

Entretanto esses cursos stricto sensu se detêm, muitas vezes, somente em sua área de formação específica, não possuindo disciplinas pedagógicas em sua matriz curricular. Em relação a isso, Cunha (2006) comenta o seguinte acerca do papel do professor universitário:

Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação stricto sensu, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico (CUNHA, 2006, p.258).

Todavia, para os bolsistas do Programa de Demanda Social da CAPES há nos requisitos para concessão de bolsa uma formação específica da área pedagógica, que é o estágio de docência, de acordo com a Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, da CAPES. O estágio de docência é parte integrante da formação dos pós-graduandos, e tem como objetivo a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social.

Em algumas universidades, dentro do currículo dos programas de pós-graduação, há disciplinas tais como: Metodologia do Ensino Superior, Didática do Ensino Superior ou Docência do Ensino Superior, com carga horária média de 40 a 60 horas/aula. Essas disciplinas têm como objetivo a preparação para docência no ensino superior, discutir didática no âmbito universitário e suas peculiaridades. Na UFRRJ temos a disciplina Docência do Ensino Superior com carga horária de 60 horas/aula, ofertada pelo Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, do Instituto de Educação - DTPE/IE.

Essa disciplina de viés pedagógico não é de caráter obrigatório a quase todos os programas de pós-graduação da UFRRJ, algo que gera limitações na formação e, conseqüentemente, na qualidade do ensino e do exercício profissional desses futuros professores. *“O que se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica”* (ALMEIDA, 2012 p. 67).

Vale ressaltar que a carreira de professor universitário se caracteriza por um conjunto de ações de várias naturezas distintas (Almeida 2012), cabe a esse profissional atribuições nas áreas de ensino, pesquisa e administração e gestão da instituição, orientação acadêmica e atividades extensionistas. Exige-se do docente do ensino superior que ele pesquise e produza conhecimento e incentive seus alunos a pesquisar:

Além de ministrar aulas, pesquisar, produzir conhecimento, divulgar e discutir com seus pares os estudos feitos. Sua atividade docente básica era orientar os alunos na aprendizagem das atividades científicas de investigação, estudo e elaboração de trabalhos (MASSETTO, 2015 p25)

Para que se alcance esse nível de exigência para atuação como docente do ensino superior, Almeida (2012, p. 85) estabelece três princípios orientadores na formação desses docentes que são considerados essenciais: I) Primeiro princípio: articulação entre teoria e prática na formação docente, a fim de superar a tradicional sobreposição de uma sob a outra, de maneira que o conhecimento prático e o conhecimento teórico sejam integrados e garantam

um entendimento adequado a ação docente; II) Segundo princípio: integração disciplinar e integração pedagógica dos conteúdos a serem ensinados. Os professores necessitam ter uma compreensão de seu campo científico, como pesquisador ou profissional, diferente da que tem enquanto docente. É necessário estruturar seu pensamento pedagógico ao conteúdo a ser ensinado, o que será assegurado pela compressão de ensino-aprendizagem; por fim, III) Terceiro princípio: a ideia de que a formação precisa ser assumida como um *continuum* a ser desenvolvida ao longo de sua carreira, sendo a formação inicial o primeiro passo.

Contudo, percebe-se que muitas vezes o professor leciona a partir do exemplo de seus antigos professores e suas experiências vividas como aluno, através da observação e repetição dos processos de ensino e aprendizagem. É importante lembrar que:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência. (CUNHA, 2006, p. 259)

É preciso considerar também diversos profissionais oriundos do bacharelado, tais como médicos, veterinários, engenheiros, advogados, químicos, zootecnista, dentre outras áreas, que trazem uma grande experiência de conhecimento em sua área de atuação profissional específica, que cursam pós-graduação (mestrado e doutorado) e, durante todo o curso, se dedicam a pesquisa. Esses profissionais quando concluem sua pós-graduação (mestrado e doutorado) irão exercer a docência no ensino superior, sem ter visto, durante toda sua formação acadêmica, os conhecimentos pedagógicos necessários para o exercício da profissão docente.

Vale ressaltar que:

É que na maioria das vezes, o professor dos cursos de bacharelado é oriundo também de bacharelado e assim, desprovido de formação pedagógica, embora domine com muita propriedade os conteúdos do campo de saberes pelo qual se tornam responsáveis. (VASCONCELOS, 2008, p.16).

Ao levar em consideração esta perspectiva, é importante refletirmos que sobre a formação de nossos egressos que: *“saem da pós-graduação com mais domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmar que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?”* (MASETTO, 2015, p. 200).

Nesse sentido é importante que as universidades possibilitem, reconheçam e valorizem a importância da formação pedagógica para preparação da docência do ensino superior. Faz-se necessário que os programas de pós-graduação possibilitem e corroborem para a formação pedagógica de seus alunos. Diante de tal compreensão é necessário frisar que o ensino superior exige compreensão pedagógica para o sucesso da atuação docente.

A seguir veremos alguns requisitos para atuação desse profissional no ensino superior e as competências pedagógicas necessárias para exercício profissional do professor universitário.

### **3.1.1 Competências pedagógicas na docência universitária**

De acordo com Masetto (2015), como qualquer profissão, a docência do ensino superior exige capacitação própria e específica de sua área de formação, mestrado, doutorado e, além disso, a necessidade de ter competência pedagógica, pois, antes de tudo, o docente é

também um educador. Philippe Perrenoud (2002, p.19) define o termo competência como:

Aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio

Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que o termo competência significa a teoria e a prática de fazer algo e, que se faz necessário em qualquer trabalho, inclusive a de professor. Para as autoras, competência é diferente de ter conhecimento ou informações sobre algo, na verdade implicaria sobre a visão de totalidade, ter consciência ampla das raízes, desdobramentos e implicações do que se faz, ter consciência das origens dos porquês e das finalidades.

Masetto (2015) afirma que para a docência do ensino superior, antes de tudo, exige-se que o professor seja competente, em uma determinada área de conhecimento. Isso significa que, em primeiro lugar, deve-se ter o domínio dos conhecimentos específicos de sua área de formação, como também, experiência e exercício profissional. Além disso, para quem pretende lecionar no ensino superior, exige-se que esses conhecimentos sejam, constantemente, atualizados, por meio de participação em congressos, simpósios e cursos de aperfeiçoamento.

Paralelamente exige-se do professor universitário o domínio da pesquisa de sua área de conhecimento específico. Masetto (2015) descreve como pesquisa efetuada pelo docente universitário aquela atividade mediante estudos e reflexões críticas a respeito de temas teóricos ou experiências pessoais que atuam na produção de conhecimento gerando novos conhecimentos e produção de trabalhos científicos.

Tendo consciência da complexidade do exercício à docência, cabe o investimento das universidades na preparação de seus alunos de mestrado e doutorado para tal formação. Entendemos que a disciplina Docência do Ensino Superior pode colaborar para a criação das competências para a docência universitária por oferecer em seu ementário subsídios que envolvem práxis docente, suas questões filosófica, sociológica, psicológica, política, educativa e técnico-pedagógica, o ofício do professor e o significado da docência e a identidade do professor universitário.

### **3.2 A disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ**

A disciplina Docência no Ensino Superior é oferecida pelo Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação e abrange os cursos de pós-graduação da UFRRJ, tem carga horária de 60 horas/aula, pertencendo como disciplina obrigatória na grade curricular dos Programas de Pós-Graduação em Zootecnia e Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Essa disciplina é ministrada por docentes do Departamento de Teoria, Planejamento de Ensino e Psicologia do Instituto de Educação da UFRRJ, o que permitiu, de acordo com a área de ensino e pesquisa de cada docente, que ao longo do anos, essa disciplina construísse um perfil multidisciplinar, a partir de seu eixo articulador, que é a formação do professor para o ensino superior (SOARES, 2002).

Para Vasconcelos (2008, p. 15) *“Trata-se, pois, de diferentes olhares e percepções sobre o mesmo objeto – à docência no ensino superior”*. As aulas são ministradas semanalmente com diferentes docentes que aborda um ponto de sua especificidade e suas respectivas trajetórias e experiências acadêmicas e práxis, proporcionando uma riqueza a interdisciplinar da disciplina.

A disciplina Docência no Ensino Superior tem sido uma opção para os discentes de outros cursos que desejam se aprofundar nas questões relacionadas à docência, sendo a única que trata sobre a docência no ensino superior na UFRRJ.

Verificamos que essa disciplina passou por duas fases. Na primeira fase denominada Metodologia do Ensino Superior e na segunda fase denominada Docência do Ensino Superior, as quais veremos a seguir.

### **3.2.1 Primeira fase - Metodologia do Ensino Superior**

É importante salientar conforme Otranto (2007) que a partir da Reforma Universitária, em 1968, a UFRRJ – que na época somente oferecia cursos na área Agrária – precisaria incorporar cursos das áreas de Educação e Ciências Sociais.

De acordo com Soares (2002), a partir da Reforma Universitária, no final da década de 1960 como também no início década de 70, com a criação do Instituto de Educação da UFRRJ e cursos de licenciatura, a formação do professor passa a constituir um espaço de atuação acadêmica na universidade. Desde o surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação na UFRRJ, o Instituto de Educação foi chamado a colaborar através da oferta da disciplina Metodologia do Ensino Superior (VASCONCELOS, 2008).

Tal como observa Soares (2002), essa disciplina surgiu a partir da necessidade de atender a expansão dos cursos na universidade, a partir da Reforma Universitária, que colocava a formação de professores em posição de destaque. Nesse momento a disciplina Metodologia do Ensino Superior é criada pelo Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE), e na década de 80 torna-se obrigatória para todos os cursos de especialização da UFRRJ.

Na década de 90 ocorre uma grande reformulação na disciplina, o que lhe confere uma formatação multidisciplinar em busca da interdisciplinaridade, com mudanças na orientação teórico-metodológica sobrepujando o viés tecnicista e indo em busca do atendimento a diversidade humana, cultural e social em vários contextos educativos (SOARES, 2002).

Vale ressaltar que no ano de 1999 foi criado um curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, no qual a formatação foi baseada pela disciplina. Soares (2002) afirma que esse curso de especialização foi direcionado para o cotidiano do professor universitário e buscava a efetivação de uma ação contextualizada, atualizada, crítica e consequente, tendo em vista as novas configurações da sociedade naquela época.

Um outro aspecto a mencionar refere-se às auto avaliações realizadas pelos participantes da disciplina: a cada término de curso, as turmas, tanto de alunos dos cursos de mestrado e doutorado, quanto de alunos dos cursos de especialização, realizavam avaliações do próprio curso. Esses documentos proporcionavam importantes contribuições para o replanejamento do curso e funcionavam como *feedback*, para reformulações nos conteúdos e nas estratégias de ensino.

Uma das reformulações foi a mudança na nomenclatura Metodologia do Ensino Superior para Docência no Ensino Superior que, para Vasconcelos (2008), significou o auge de um processo de amadurecimento conceitual, resultando, não somente, em uma mudança na designação do nome, mas também na programação e no desenvolvimento da disciplina.

### **3.2.2 Segunda Fase - Docência do Ensino Superior**

A Segunda fase da disciplina Docência do Ensino Superior foi marcada pelas políticas públicas para a expansão universitária, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Universidade Aberta do

Brasil (UAB). Foram criados novos cursos de graduação e pós-graduação para as universidades públicas brasileiras e, conseqüentemente, houve necessidade de repensar a formação para docência do ensino superior.

Por meio do clamor pedagógico e epistemológico, por parte dos docentes que atuavam na disciplina, ocorreu, não somente a mudança no nome da disciplina, mas também, toda uma revisão em seu conteúdo e em sua estrutura e dinâmica curricular. Adotou-se uma nova perspectiva teórico-metodológica que ocorreu, por meio das avaliações de docentes e de estudantes, os quais contribuíram para uma nova perspectiva de ação (VASCONCELOS, 2008).

Essa nova proposta surgiu a partir de um projeto piloto<sup>5</sup> em 2005, segundo Vasconcelos (2008, p. 17-18) e fez com que a disciplina Docência do Ensino Superior se tornasse um espaço para o debate sobre a *práxis* pedagógica na universidade com o seguinte objetivo:

Subsidiar uma clara compreensão dos determinantes históricos referenciais-filosóficos, sociológicos, psicológicos, políticos, educativos e técnico-pedagógicos, no processo da ação-reflexão do professor universitário, por intermédio da reflexão e dos debates temáticos

O programa do curso foi desenvolvido por meio de temas com mediação de textos específicos elaborados, pelos professores, de acordo com sua área de atuação. Esses textos eram referências teóricas utilizadas nos debates, em sala de aula e eram disponibilizados, previamente, por e-mail ou, então, disponíveis para cópia.

A nova ementa da disciplina foi constituída com tópicos temáticos inerentes a essa mudança, tais como:

Educação Superior enquanto problema de pesquisa; Questionamentos e debates contemporâneos nas dimensões integrantes da *práxis* docente filosófica, sociológica, psicológica, política, educativa e técnico-pedagógica; O ofício do professor: significado da docência e a identidade do professor universitário no Brasil; A *práxis* pedagógica universitária: construção do projeto político-pedagógico nacional, institucional, e curricular (VASCONCELOS, 2008, p.18).

Vasconcelos (2008) se refere à disciplina tratando-a de “interdisciplina”. Isso porque cada professor atua, em um ponto em comum, na docência no ensino superior, porém, por meio individual de suas respectivas trajetórias e experiências acadêmicas e *práxis* específicas; gerando, assim, uma riqueza singular e interdisciplinar do curso.

Tendo consciência complexidade do papel dessa disciplina para os programas de pós-graduação da UFRRJ, Soares (2002) afirma que a disciplina é um espaço de reflexão sobre o papel e a atuação do docente no ensino superior, numa tentativa de superar o imaginário do professor-pesquisador que só eventualmente ministra aulas num modelo que se assemelha a conferências, substituindo pelo profissional de educação.

### 3.3 A turma de docentes da UFRRJ

Segundo Vasconcelos (2008), a pedido da Exma. Sra. Decana de Graduação, a disciplina foi oferecida aos docentes recém-ingressos à UFRRJ, a título de curso de capacitação pedagógica. Diferentemente das turmas regulares, para a turma de docentes não

---

<sup>5</sup> A autora não informa maiores detalhes sobre esse projeto piloto e nenhum dos sujeitos da pesquisa referiu-se a ele.

foi exigida a produção de Monografia, como era exigido para os pós-graduandos, uma vez que os docentes estavam envolvidos com afazeres didático-pedagógico da função que passaram a assumir ao tomar posse do cargo na Instituição.

Tal iniciativa que a UFRRJ elaborou por meio dessa capacitação pedagógica é elucidada por Masetto (2015). Esse autor afirma que as próprias instituições de ensino superior interessadas em projetos de valorização docente, sua formação pedagógica e que desejam trazer melhoria para os cursos de graduação, podem tomar iniciativas semelhantes a essa capacitação pedagógica em Docência no Ensino Superior. Ademais, exemplifica que os docentes da área de educação das universidades podem criar programas ou serviços de formação pedagógica para seus professores de áreas específicas. E esses professores participantes da capacitação pedagógica podem ser de diversas áreas de formação e de atuação, para que a heterogeneidade enriqueça a participação e a troca de experiências.

Buscamos saber um pouco mais sobre essa iniciativa, sobre os docentes inscritos nessa capacitação, suas áreas de conhecimento, onde atuam hoje e como é o seu dia-a-dia na UFRRJ. Porém, devido à interrupção das atividades presenciais no campus da UFRRJ, surgiu a impossibilidade de acesso aos arquivos da Universidade. Então, não foi possível obter o *feedback* dos docentes egressos dessa turma.

Conseguimos mitigar essa dificuldade e obter essas informações sobre essa capacitação pedagógica por meio dos questionários *Google Forms*, como também pelo livro *Docência no ensino superior: singularidades de uma experiência interdisciplinar* (VASCONCELOS, 2008).

No capítulo a seguir, no qual tratamos sobre as percepções dos atores envolvidos, pudemos elucidar algumas das perguntas sobre essa turma de docentes que cursaram a disciplina em caráter de capacitação pedagógica; a contribuição dos docentes que atuaram lecionando nessa capacitação; e com a Pró-reitora de Graduação da época, que foi decisiva para esclarecer alguns aspectos pedagógicos.

## 4 CAPÍTULO IV

### PERCEPÇÕES DOS ATORES ENVOLVIDOS

Neste capítulo, são apresentadas e analisadas as respostas dos sujeitos, e discutidos os resultados obtidos durante esta investigação. Os pontos de partida para a elaboração e fundamentação da coleta de dados foram os objetivos específicos: investigar a práxis dos docentes e formação pedagógica dos egressos que participaram da disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ.

#### 4.1 A Disciplina de Docência do Ensino Superior

A seguir, iremos discutir sobre a Disciplina de Docência do Ensino Superior, a partir das percepções dos docentes envolvidos e dos egressos.

##### 4.1.1 Olhares sobre o passado da disciplina de Docência do Ensino Superior

Alguns docentes lembraram sobre como ocorreu a criação da disciplina IE-1333 - Docência no Ensino Superior, como foi em seu início, sob a forma de curso de pós-graduação Lato-sensu.

Inicialmente a disciplina foi criada (com outro nome e código) no âmbito de um Núcleo de Estudos, existente no IE, sob a coordenação das prof. Yacy Leitão e Laura Negro, em meados dos anos 80. Posteriormente, já nos anos 90, foi ofertado um curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, voltado para docentes da Universidade e, paralelo a ele, a disciplina de Metodologia do Ensino Superior era ofertada, obrigatoriamente, aos cursos de Especialização e, optativamente, aos Mestrados e Doutorados. Nos anos 2000, não sei precisar qual, o DTPE decidiu por alterar a nomenclatura da disciplina, pelo caráter mais abrangente da disciplina, que não se limitava apenas a questões metodológicas, percebendo o campo maior da docência universitária. (DOCENTE 11)

A disciplina Docência do Ensino Superior foi criada na década de 1980, pelas docentes Laura Negro de La Pisa<sup>(+)</sup> e Yacy de Andrade Leitão, ambas docentes no Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, aposentadas em 1991, a primeira no dia 19 de março e a segunda no dia 22 de novembro desse ano, de acordo com a lista de aposentados apresentada no Relatório de Gestão (2020)<sup>6</sup>.

A primeira oferta da disciplina Docência no Ensino Superior tinha característica interdepartamental, com uma composição interessante do corpo docente, que contava com a participação de um representante do sindicato dos docentes da universidade, como se encontra na Apresentação do livro de mesmo nome (VASCONCELOS, 2008), disponibilizado pela Editora da UFRRJ:

...a primeira experiência desenvolvida na disciplina “Docência no Ensino Superior”, ofertada pelo Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, do Instituto de Educação - DTPE/IE, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, em 2006, através de um grupo de seus professores, com a colaboração de um professor representante do Departamento de Psicologia e outro, representante do

---

<sup>6</sup>Disponível em:

<[https://portal.ufrj.br/wpcontent/uploads/2020/12/RELATRIO\\_DE\\_GESTO\\_LISTA\\_APOSENTADOS\\_FINAL.pdf](https://portal.ufrj.br/wpcontent/uploads/2020/12/RELATRIO_DE_GESTO_LISTA_APOSENTADOS_FINAL.pdf)>

A fundamentação teórica da formação pedagógica do docente abrange os Fundamentos da Educação; fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociais, políticos e técnicos. Portanto, a oferta de uma disciplina desse teor deveria incluir os aspectos psicológicos ligados à construção do conhecimento e às relações interpessoais no âmbito da educação, além de abordar as questões políticas ligadas à profissão docente (NÓVOA, 1991). Em sua primeira fase, a disciplina envolveu diversos sujeitos, coordenadores, professores, estudantes, funcionários, gestores, como bem assinalado na Apresentação, de forma a oferecer uma formação pedagógica crítica, reflexiva, democrática e internamente articulada. O departamento de origem da disciplina não tinha condições de responder, isoladamente, por essa necessidade de aprendizagem para a formação docente. Então, participantes de dois Departamentos e de um Sindicato se uniram num esforço teórico para articular um conhecimento fundamental para a profissão docente. Como veremos mais a diante, essa característica, que tornava essa disciplina única, singular, se perdeu com o tempo.

Podemos notar que a disciplina apresentou diversos campos de atuação, dentre eles um curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Essa especialização tinha como objetivo a capacitação dos docentes da UFRRJ na dimensão pedagógica.

De uma forma geral, eu posso lhe dizer que metodologia é uma questão muito reduzida no campo da prática docente. Porque a metodologia vem muito mais alinhada em um fazer. Fazer, em uma prática, no sentido de elaboração de métodos. Então é uma visão muito reduzida da prática docente, e não era isso que a gente fazia na disciplina. A disciplina não era uma prática de ensinar como dar aula, não é isso. A docência pensa essa interação da sala de aula, e ela pensa o que: quais são as concepções que balizam as nossas ações. (...)Por isso que a denominação Metodologia era bastante reduzida, é como se ela ficasse para o final de todo um processo. Então, por isso o nome Docência é muito mais abrangente. (DOCENTE 13)

Segundo Vasconcelos (2008), ainda que os conteúdos trabalhados no Curso de Metodologia viessem abordando a metodologia do ensino como parte do processo educativo, a decisão de modificar o título e revisar o conteúdo, a estrutura e a dinâmica curricular nessa disciplina tornava possível a práxis (teoria & prática) pedagógica na universidade.

Então, depois dessa reformulação a disciplina passou a se chamar Docência do Ensino Superior, como foi relatado:

A perspectiva foi de destacar o papel da disciplina IE 1333 na concepção ampla de formar o docente para atuar na educação superior, destacando o papel da educação e da formação humana e pedagógica, visto que o conceito de docência é mais amplo do que o conceito de metodologia, envolvendo as áreas: pedagógicas, humanas, sociais, fundamentos da educação, conhecimentos gerais e área específica. Abarcando as mais diversas áreas, inclusive a formação técnica. Acredito que a ideia foi ampliar o conceito de formação. (Docente 14)

Vasconcelos (2008) salienta que a substituição de nomenclatura para Docência no Ensino Superior foi o clímax do processo de amadurecimento conceitual efetuado com a mediação de sucessivos processos de avaliação ao longo dos anos durante a oferta da disciplina.

Atualmente tem sido levantadas questões sobre o papel dessa disciplina e sua viabilidade como disciplina do DTPE para a pós-graduação, registradas em ata da sétima

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://institucional.ufrj.br/editora/files/2013/02/docencia2.pdf>>

reunião ordinária de 2020 do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE), do Instituto de Educação.

Uma das questões foi que a disciplina sendo de responsabilidade de programas de pós-graduação, a mesma poderia ser assumida por um dos programas acadêmicos em Educação, pois ainda hoje está alocada na matriz curricular do Programa de Pós-Graduação em Zootecnia. Outro ponto debatido foi que professores conheçam o histórico da disciplina no DTPE, que sejam feitas discussões pedagógicas e também sejam vistas possibilidades de sua reconfiguração.

Também vale destacar que ocorreu um curso de capacitação pedagógica aos docentes recém-ingressos na UFRRJ baseado nesta disciplina e que, de acordo com Vasconcelos (2008), esse curso foi solicitado pela Decana de Graduação, a título de capacitação pedagógica.

Vale lembrar que nesse período foi estabelecido o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) nas universidades brasileiras. Na Universidade Rural houve uma grande expansão. De acordo com o *Catálogo Institucional da UFRRJ* – Edição 2019, somente na graduação, a Universidade abriu 34 novos cursos durante o período do REUNI, totalizando os 56 cursos de graduação que existem atualmente. Esse número representa mais que o dobro em relação ao que disponibilizava em 2006. Também foram criados dois novos campi – Nova Iguaçu e Três Rios – e o campus em Seropédica ganhou novos prédios para atender ao aumento da demanda pela ampliação do número de vagas e de novos cursos.

A partir dessas considerações, resolvemos também aplicar o questionário para a Decana de Graduação da época (cargo equivalente a Pró-reitora de Graduação). A seguir separamos alguns trechos sobre as impressões dessa capacitação por essa gestora, sobre seus anseios nesse período de grandes mudanças na instituição, e percepções sobre a docência Universitária e sobre a capacitação pedagógica baseada na disciplina docência do ensino superior.

Perguntamos a Pró-reitora de Graduação da época se houve algum critério pedagógico para concurso público para professores devido à grande demanda de novos cursos proporcionados pelo REUNI na UFRRJ.

Foi um período de expansão da graduação (Fase 1 e REUNI), acompanhado de contratação de docentes para os novos cursos e para superar déficit de docentes nas áreas básicas dos cursos de graduação. O número de docentes mais do que duplicou. O critério de contratação foi estabelecido em reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Um dos critérios foi a contratação de docentes com doutorado e em dedicação exclusiva para fortalecer a pesquisa e a pós-graduação, considerando que a qualidade do ensino seja fortemente influenciada pela pesquisa e pela extensão. (DOCENTE 9)

Observamos que devido ao REUNI ocorreu uma grande expansão e a necessidade de contratação de docentes para os novos cursos e também para suprir o déficit já existente nos cursos de graduação, duplicando o número de docentes na UFRRJ. Para tal contratação foram critérios, tais como: doutorado e dedicação exclusiva. Esses critérios tinham como objetivos a melhoria na qualidade de ensino, extensão e o fortalecimento da pesquisa e a pós-graduação.

De acordo com a *Minuta do Projeto de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro* fez-se necessário a realização de concurso público, para contratação de professores em Regime de Dedicação Exclusiva (DE 40 horas), distribuídos em seus três Campi, durante a implantação do processo de expansão.

Também indagamos se foi solicitado e como ocorreu o curso de capacitação pedagógica, para os docentes recém-ingressos à UFRRJ, baseada na disciplina Docência do Ensino Superior.

Sim, mas uma primeira iniciativa não foi bem aceita pelos professores. A Prograd se propôs a promover alguns eventos, mas a gestão à época decidiu que esta iniciativa deveria ser por meio da Pró-reitora responsável pela gestão de pessoas (PROAD). E isto, infelizmente acabou não acontecendo. Uma lacuna que até hoje não foi equacionada, a de receber os novos professores, apresentar a Universidade e criar atividades de formação pedagógica de modo sistemático e institucionalizado. (DOCENTE 9)

Conforme o relato da docente 9, essa ação para capacitação pedagógica não teve continuidade e torna-se uma lacuna que ainda não foi equacionada na Universidade.

Para a docente essas atividades de capacitação pedagógica deveriam ocorrer de forma sistemática e institucionalizada. Masetto (2015) afirma que as universidades devem considerar necessária essa formação pedagógica e organizar atividades como essa, inclusive para docentes da própria universidade.

Durante a pesquisa também levantamos essa questão, sobre a capacitação pedagógica aos docentes recém-ingressos à UFRRJ baseada na disciplina Docência no Ensino Superior, aos professores que ministravam essa disciplina na época. Semelhante a fala da Pró-reitora de Graduação, eles afirmaram que ocorreram críticas que ocasionaram a não continuidade da capacitação pedagógica.

Muitos fizeram, mas havia muitas críticas e creio que a iniciativa não foi adiante (DOCENTE 10)

Lamentavelmente não foram instituídos cursos de capacitação docente para recém-ingressos na UFRRJ. (DOCENTE 9)

Perguntamos aos docentes participantes da pesquisa se poderiam dizer quais foram as críticas à capacitação e uma docente esclareceu o motivo dos questionamentos.

Porque teve professores que não se sentiam à vontade, principalmente professores do campo da educação. Um exemplo: o IM (Instituto Multidisciplinar), ele recebeu muitos da área da licenciatura; a maioria mestres na área de educação, e não se viam com necessidade de realização daquele curso, então eles questionavam. (DOCENTE 13)

Também, perguntamos aos professores, que atuaram na capacitação pedagógica, em Docência no Ensino Superior na UFRRJ, se eles reconheciam a importância da formação e obtivemos o seguinte:

Foi muito importante, pois os docentes tiveram uma oportunidade de conhecer a instituição, os pares, mediar os conhecimentos específicos e pedagógicos-sociais, trocar experiências, bem como compreender a responsabilidade social da UFRRJ e do IE na formação de professores para a educação básica e superior, na concepção de formar o educador e agente social para intervir criticamente para que nossa sociedade seja mais justa e solidária, na perspectiva da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. ((DOCENTE 14)

Para além do conhecimento da instituição, Zanchet (2015), salienta que o acolhimento desse docente recém-ingresso suscita o sentimento de pertencer a uma equipe, a um grupo de trabalho, gerando resultados positivos no desenvolvimento profissional docente.

Vale ressaltar que existe uma preocupação com a qualidade no ensino da educação superior, e que as universidades buscam uma preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes.

Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que a capacitação profissional é o fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, sobretudo na educação, que experimenta constante mudança.

#### 4.1.2 Olhares sobre o presente da disciplina Docência do Ensino Superior

Após conhecermos sobre como iniciou a trajetória da disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ, partimos para compreender as percepções dos docentes sobre a disciplina Docência do Ensino Superior, em seu estado atual. Buscamos saber quais eram as impressões dos docentes sobre o papel da disciplina, para a formação dos alunos da pós-graduação da UFRRJ; se a disciplina Docência do Ensino Superior deveria ou não ser obrigatória, para os cursos de pós-graduação e sobre a importância dos conteúdos pedagógicos para os alunos de mestrado e doutorado. Segue o relato de uma docente sobre a especificidade da disciplina:

...como professora de didática, eu vejo muitos alunos reclamando dos próprios professores dos seus cursos que não têm um preparo didático, por quê? São muitas pessoas que às vezes fizeram bacharelado, então fazem mestrado, doutorado, concurso e entram numa universidade. A coisa que ele quis ser na vida é pesquisador, mas ele é obrigado a dar aula, e ele não sabe não é porque isso é uma vantagem, ele não sabe porque dar aula é uma ciência, ele não é um explicador, ele é um professor. Então essa disciplina, eu acho ela essencial principalmente para esses outros cursos que têm na sua graduação bacharéis e não licenciados. O pessoal da veterinária que faz docência do ensino superior, ele vai ser professor do veterinário em formação, ele tem que saber ensinar, não simplesmente explicar. Então eu acho que tinha que ser obrigatório, e para todos os cursos que não fossem licenciatura. (DOCENTE 7)

Pelo relato da docente essa disciplina é muito importante na formação dos alunos da pós-graduação da UFRRJ, porque muitos desses alunos são oriundos de cursos de graduação bacharelado e não tiveram contato com área pedagógica anteriormente.

E ao concluírem o mestrado e/ou doutorado iniciam suas carreiras profissionais como docente em universidades sem terem experiência anterior em magistério. Muitas vezes esse estudante possui durante sua vida acadêmica o desejo de ser pesquisador e não professor. Becker (2007, p. 07) ressalta que *“as funções de pesquisa e de ensino cruzam-se, na prática, de forma muito íntima”*. De acordo com esse autor, os pesquisadores brasileiros são, em sua maioria, professores universitários (geralmente, pós-graduados: mestres, doutores e pós-doutores), e há também os pesquisadores que atuam em institutos que têm essa restrita finalidade, tais como o Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), o Butantã, a Fundação Getúlio Vargas, e o Instituto de Energia Nuclear.

Vale ressaltar que muitos desses espaços de pesquisa são ocupados por professores universitários para realização de projetos de pesquisa e utilização de laboratórios que, muitas vezes, são mais apropriados (Becker, 2007). Como também os colegas pesquisadores que atuam diretamente em Institutos de Pesquisa, tais como EMBRAPA e FIOCRUZ, que também atuam como docentes colaboradores de programas de pesquisa e de pós-graduação.

Pela observação da docente 7, muitos alunos reclamam que os professores de seus cursos não têm um preparo didático. Para Quadros (2010), um aluno que não reclama por reclamar e não critica por criticar, não quer somente cumprir os créditos, mas sim participar de um processo de desenvolvimento e amadurecimento que aquele conteúdo/disciplina pode proporcionar para sua aprendizagem. Essa mesma autora também considera que, muitas vezes, o docente universitário, por possuir um alto grau de especialização e conhecimento, não percebe que um determinado conhecimento, que para ele é tão óbvio, não seja entendido pelo estudante.

A seguir, ao questionarmos se a disciplina IE-1333 - Docência no Ensino Superior é ou já foi obrigatória em anos anteriores em algum programa de pós-graduação e se ela deveria ser obrigatória para todos os cursos de pós-graduação, a docente 11 respondeu:

O Programa de pós-graduação em Medicina Veterinária decidiu incluir a disciplina como obrigatória e, penso que também o Programa de Zootecnia tomou a mesma decisão. Entendo que deveria ser obrigatória para todos, uma vez que muitos desses estudantes podem vir a ser docentes universitários. (DOCENTE 11)

Podemos ver que essa disciplina se tornou obrigatória, anteriormente, para alguns cursos, na UFRRJ; hoje, ela só é obrigatória para o Programa de Pós-graduação em Zootecnia.

Pela percepção da docente 11, a disciplina Docência do Ensino Superior deveria ser obrigatória porque muitos desses estudantes podem vir a ser docentes universitários, e como também afirmam Soares e Cunha (2010), as disciplinas com o viés pedagógico são espaços de significativa importância para a formação do docente universitário, devendo fazer parte do currículo de todos os programas de pós-graduação.

Corrêa e Ribeiro (2013) afirmam que a formação pedagógica dos programas de pós-graduação não necessita ser obrigatória, mas induzida e incentivada por meio dos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação propostos pela CAPES e nas diretrizes específicas das políticas para o ensino superior. Para os autores a formação pedagógica dos programas de pós-graduação deve ser construída coletivamente, uma cultura de valorização da docência na universidade.

Magalhães (2017) reitera que existe a necessidade da formação pedagógica na pós-graduação que aborde elementos referentes tanto à dimensão didático-pedagógica quanto à dimensão política do ensino superior.

Masetto (2015) recomenda que seja oferecida uma disciplina optativa, mas aberta aos discentes de mestrado e doutorado de vários programas de pós-graduação. Que construisse um grupo heterogêneo e rico de experiências para estudo e análise das práticas pedagógicas em diferentes áreas e também seria interessante organizar seminários, workshops e encontros sobre novas experiências pedagógicas no ensino superior.

A questão da formação pedagógica do docente do Ensino Superior foi primeiramente recomendada no Parecer MEC/CFE n. 977, aprovado em 3 de dezembro de 1965, que estabelecia a formação docente como um dos objetivos dos cursos de Pós-Graduação.

Essa questão foi abordada novamente no Ofício Circular CAPES nº. 028/1999, que instituiu o Estágio de Docência nos cursos de graduação para que os alunos de Pós-Graduação, mestrandos e doutorandos obtivessem a formação pedagógica necessária ao magistério no Ensino Superior. E a Portaria da CAPES nº. 76/2010 estabeleceu o Estágio de Docência obrigatório para todos os estudantes na condição de bolsistas e de turmas de Demanda Social nos programas de Pós-Graduação, e opcional para os demais pós-graduandos.

O Estágio de Docência é compreendido como uma atividade integradora entre teoria e prática pedagógica, sendo considerada uma atividade fundamental para a formação docente.

De acordo com o relato dos docentes, a disciplina de Docência do Ensino Superior pode contribuir para os discentes oriundos dos cursos que não fossem licenciatura em sua base para seleção na pós-graduação.

Muitos pós-graduandos não tiveram formação docente na graduação por não terem cursado licenciatura e com a pós-graduação poderão atuar como docentes. A disciplina oferece muitas reflexões sobre a docência no ensino superior, caso venham a ser docentes no futuro (DOCENTE 3).

Acredito que a disciplina seja um diferencial na formação de futuros professores no Ensino Superior. Fato é que a dimensão pedagógica quase nunca ocupa espaço privilegiado na formação de licenciados ou mesmo compõe a matriz curricular dos cursos de graduação (que não sejam as licenciaturas). Ou seja, a disciplina é, muitas vezes, o único espaço onde acontecem discussões sobre ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, métodos e técnicas de ensino, entre outros aspectos, dimensões fundantes e integrantes do ato educativo em qualquer nível. (DOCENTE 8).

Essas falas corroboram os estudos de Sordi (2019), que defende a necessidade de espaços de formação que possibilitem a reflexão sobre os desafios da docência, considerando não só os conhecimentos pedagógicos necessários, mas também que deve ocorrer uma articulação com o plano de formação desejada, de maneira que exista uma pedagogia universitária comprometida com uma formação profissional.

Quanto à questão curricular levantada pelo docente 8, Masetto (2011) salienta que a concepção de currículo no ensino superior deve conter um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores organizados de forma integrada, visando a formação de profissionais competentes. Ainda, reforça que a construção de um currículo para ensino superior precisa que os professores e os especialistas saiam um pouco de dentro da universidade, sendo necessário que considerem o que está acontecendo na sociedade, as mudanças que estão se operando, as necessidades atuais da população, o mercado de trabalho e as novas exigências das carreiras profissionais.

Góes e Correia (2013) ressaltam que devido à liberdade que os programas de pós-graduação possuem para adequar e organizar o currículo verifica-se a pouca ou até mesmo a falta desta formação pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado, privilegiando a formação de pesquisadores nesses espaços.

Percebemos que grande parte dos docentes é favorável à obrigatoriedade de disciplinas que possuam viés pedagógico para os cursos de pós-graduação, tendo em conta que com a obtenção do título de mestrado e doutorado ocorre a habilitação para exercer o magistério no ensino superior.

Da mesma forma que o professor do ensino básico precisa passar pelas disciplinas da licenciatura e estágio, não vejo por que não deveria ser da mesma forma para o professor do ensino superior. O processo de aprendizagem é complexo e envolve método. É flagrante o fato de o professor de Ensino Superior ser deixado à própria sorte para apenas repetir o que foi feito com ele, ao invés de ser colocado em posição de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem como um trabalho ativo[...] Dessa maneira, o estudante que tem mais dificuldade acaba abandonando a graduação, pois seu professor não o reconhece como digno de esforço de ensino. Recursos humanos e materiais são perdidos, oportunidades desperdiçadas porque professores universitários acreditam que reprovação é "filtro", que maus-tratos formam personalidade, entre outras aberrações que não deveriam compor o repertório de educadores, mas, infelizmente, a reprovação em massa e a evasão estão aí para nos provar que elas não são tão raras assim (DOCENTE 2).

Sobre uma formação inicial dos docentes da UFRRJ, observamos que muitos se formaram docentes através do mestrado e doutorado.

Eu acho que está na deficiência na formação docente mesmo, porque a maior parte desses colegas que estão aí hoje lecionando não são professores de formação. Mestrado e doutorado não formam professor, mestrado e doutorado formam pesquisador. Então eu penso que deveria ser uma abordagem minimamente obrigatória, já que a gente, hoje, está com esse panorama de que ingressantes para a docência, para fazer pesquisa, eles passam pelo mestrado e doutorado, então tinha

que ser algo meio que obrigatório, não é? Tem uma discrepância nesse sentido aí.  
(DOCENTE 5)

Conforme afirma a docente 5, os cursos de mestrado e doutorado não formam professores e sim pesquisadores. Gatti (2001) considera que os programas de pós-graduação *stricto sensu* traduzem a perspectiva de uma elite que identifica os mestrados e doutorados como formadores de pesquisadores. A autora afirma que formar professores para o ensino superior é muito diferente de formar pesquisadores, pois existe uma elite pensante que considera que a expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* deve ser contida e sua avaliação centralizada para melhor controle.

Identificamos também, através das falas dos sujeitos da pesquisa, que a docência universitária exige uma formação específica:

A docência universitária é extremamente relevante, pois a docência exige uma formação específica e conhecimento na área dos fundamentos da educação e das políticas educacionais, bem como da didática e das metodologias de ensino.  
(DOCENTE 12)

Porém, Pachane (2006) adverte que é necessário cuidado para que não se estabeleçam nas universidades programas obrigatórios de formação pedagógica dos pós-graduandos, constituindo apenas num apêndice de um curso de pós-graduação, sem integração com as demais atividades realizadas no curso e sem ligação com a prática, limitando-se à apresentação de algumas poucas teorias educacionais ou mesmo ao oferecimento de algumas técnicas de condução de aulas, sem reflexão mais ampla sobre a educação superior.

Os alunos que vêm da zootecnia, os alunos que vêm da veterinária, os alunos que vêm de outras que não são áreas específicas de licenciatura, são alunos que, muitas vezes, vêm com uma perspectiva muito de ideia de formação da docência no ensino superior para a pesquisa, para formar pesquisadores, e não para formar professores, educadores, nesses espaços. Embora, mesmo com alguma, eu diria, visão diferente da nossa, é interessante que com o decorrer da aula, pelo menos eu dou um módulo, mas esse módulo que eu trabalho no início da aula a pessoa está se posicionando de uma maneira, ao final ela já está se posicionando de outro. Então é interessante perceber o quanto que os alunos ao viverem a disciplina como um todo, com os diferentes módulos, as diferentes palestras que a gente dá, o quanto esses alunos vão se modificando e vão incorporando esses conceitos ligados mais à área da educação e da docência. Isso realmente é um prazer, eu adoro trabalhar na docência, acho desafiador, porque é um público muito heterogêneo, mas acho também que é extremamente prazeroso você ver o quanto que você pode provocar no outro a reflexão, provocar o outro a pensar de uma outra forma e se questionar, questionar o lugar da universidade, questionar o lugar da educação, então isso me dá muita satisfação. (DOCENTE 8)

Resumindo, muitos alunos da pós-graduação, que são oriundos de áreas que não compreendem os cursos de licenciatura, têm a ideia de que a formação da docência no ensino superior é para a pesquisa, para formar pesquisadores, e não para formar professores.

De acordo com Gatti (2001), o grande desafio dos programas de pós-graduação é o equilíbrio entre a preparação de professores para o ensino superior, a de pesquisadores e a de profissionais diversos que buscam seu aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico. A autora acredita que os programas de pós-graduação devem se constituir em lugar de construção de pesquisadores para o exercício da investigação científica como também em lugar de preparação para o exercício da docência em nível superior.

### 4.1.3 Uma Metodologia de Ensino Diferenciada

Outro ponto a ser destacado é que verificamos que a disciplina de Docência do Ensino Superior possui uma metodologia de ensino diferenciada. Essa metodologia consiste em que os professores de diversas áreas ministram temas de acordo com sua práxis específica sobre docência universitária. De acordo com as suas percepções sobre o mesmo objeto, cujas diferenças são marcadas, de modo especial, pelo lugar de dizer de cada um dos professores (VASCONCELOS, 2008).

É importante ressaltar, como afirma Severino (2008), que no planejamento de uma disciplina, é preciso levar em consideração o plano de curso e a metodologia de trabalho, uma vez que a disciplina é uma parte de um todo, e que esse todo deve ser devidamente articulado para que possa atender, adequadamente, ao projeto formativo do aluno e anunciar as modalidades das diferentes atividades que serão desenvolvidas.

E podemos observar que isso ocorre na construção dos objetivos da disciplina Docência do Ensino Superior, pois a mesma procura “*atender à necessidade epistemológica de dotar os cursos de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) de fundamentação pedagógica ao trabalho na Educação Superior.*” (VASCONCELOS, 2008, p.16)

A autora concebe que essa abordagem geraria uma diversidade de conhecimento a ser adquirido pelos alunos, trazendo uma riqueza ímpar ao teor interdisciplinar da disciplina Docência do Ensino Superior, sendo por isso que a disciplina é organizada em Módulos e os conteúdos teórico-metodológicos das aulas ficam a critério de cada professor que ministrará a aula.

Como pode ser constatado através dos temas listados no cronograma da disciplina, relativo a 2019, no Quadro 1, abaixo.

**Quadro 1:** Cronograma 2019 – Disciplina Docência do Ensino Superior (IE-1333)

AULAS	DATAS	ATIVIDADE E/OU TEMA
1.	20/03	Apresentação da. disciplina, entrega da ementa e do cronograma
2.	27/03	Papel da História da Disciplina para a formação no Ensino Superior
3.	03/04	Relações étnicas – raciais no Ensino Superior
4.	10/04	O papel do Planejamento e do PPP na práxis pedagógica universitária
5.	17/04	Metodologias participativas no Ensino Superior
6.	24/04	Profissão docente e interface com o Pensamento Educacional Brasileiro
7.	08/05	Letramentos críticos para práxis pedagógica universitária
8.	15/05	Interfaces entre Currículo e Didática e a produção de conhecimento na docência
9.	22/05	Políticas Públicas para o Ensino Superior
10.	29/05	A valorização dos conhecimentos populares para o empoderamento dos educandos
11.	05/06	Interdisciplinaridade no Ensino Superior
12.	12/06	A Avaliação Institucional e a prática docente
13.	19/06	(Não foi programada aula para essa data)
14.	26/06	Avaliação no Ensino Superior
15.	03/07	Avaliação do curso

Fonte: Documento fornecido pela coordenação da disciplina.

Como podemos notar no cronograma apresentado, a disciplina possui um caráter formativo crítico e reflexivo sobre a docência no ensino superior promovendo debates atualizados sobre aspectos integrantes da práxis docente. Para compreender um pouco mais sobre a metodologia de ensino aplicada na disciplina veremos a seguir algumas considerações na percepção dos egressos.

Outro ponto observado pelos egressos foram os temas escolhidos e a metodologia, que foi comparada, por eles, a mini palestras.

Eu gostei da metodologia, parecia mini palestras, os professores foram muito bem escolhidos. (EGRESSO 5)

A egressa compara as aulas a mini palestras devido a qualidade da apresentação dos determinados temas que envolvem a docência universitária que são ministrados em cada aula.

Masetto (2013) declara que o sucesso da disciplina vai depender de um trabalho em equipe entre professor e alunos, um trabalho de parceria e corresponsabilidade. O autor sugere que o professor procurará conversar sobre os objetivos da disciplina, os conteúdos que serão estudados e suas relações com outras disciplinas.

Além disso, esse autor afirma que é necessário que o professor discuta com os alunos sobre o papel da disciplina e sua importância para a vida profissional, quais estratégias serão usadas, como também qual a bibliografia, e como será o processo de avaliação. De maneira que os alunos assumam com o professor o plano de trabalho a ser desenvolvido.

De acordo com os relatos dos egressos, podemos constatar que existe um grau de satisfação em cursar a disciplina. Tal constatação evidencia a pertinência e a relevância da disciplina para a formação pedagógica dos egressos. *“É o momento de ressaltar, ainda que sinteticamente, a importância formativa dos elementos constitutivos da disciplina.”* (SEVERINO, 2008, p. 19)

Também gostaríamos de destacar que ocorreram algumas críticas pertinentes, referentes a falta de interação entre os docentes que ministram a disciplina.

Ótimos professores, mas poderia ter mais integração entre eles. (EGRESSO 9)

(...) faltou um pouco de comunicação entre os professores. (EGRESSO 11)

Gosto dessa metodologia, apesar de não ter gostado de todos os professores. (EGRESSO 5)

Um dos problemas apresentados pelos egressos é a falta de integração entre os docentes que ministram a disciplina. Conjecturamos que isso seja o reflexo de alguma falha na integração entre as áreas do departamento responsável pela disciplina. Esse Departamento está organizado em duas áreas: Fundamentos da Educação e Didática e Prática de Ensino. A área de Fundamentos da Educação é constituída por corpo docente com formação em Ciências Humanas e Sociais, já a área de Didática e Prática de Ensino é formada por docentes originários das Licenciaturas. Snow (1995) afirma que esse problema tem base epistemológica, como se tratasse, de fato, de duas culturas distintas.

Sobre a questão da integração entre os docentes da disciplina, Nóvoa (2001) afirma que as equipes de trabalho são essenciais para estimular o debate e a reflexão, como também é necessário participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino. Essas equipes consolidam os sistemas de ação coletiva no seio do professorado. Levaremos essa observação à coordenação da disciplina a fim de contribuir para o aprimoramento do trabalho que já tem sido feito com excelência pelos docentes que atuam na disciplina.

## 4.2 Identidade do Professor Universitário

De acordo com Dubar (2006), o conceito de identidade pode ser repartido em dois grandes grupos unidos. O primeiro visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença. O segundo grupo é aquele que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença de um grupo comum.

Já identidades profissionais, na ideia de Dubar (2006), são as formas socialmente construídas pelos indivíduos de reconhecerem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego.

De acordo com Pimenta (1999), a identidade é criada por meio da significação social da profissão, da revisão dos significados sociais da profissão, como também “*Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.*” (PIMENTA, 1999, p. 19).

Sobre a questão da identidade do professor universitário, recolhemos os seguintes depoimentos:

A identidade de professor universitário, sem dúvida, foi desenvolvida no próprio exercício profissional. (DOCENTE 2)

A expressão *exercício profissional* inclui uma série de atividades, registradas na instituição, no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão, e da participação no sindicato da categoria. Mas inclui, também, todas as experiências vicárias no cotidiano de uma universidade pública no Brasil, como, por exemplo, as relações sociais entre docentes, técnicos, alunos e comunidade. Nesse ponto, lembramos a ideia de Perrenoud (2000), para qual a participação em organizações de classe da categoria faz parte das competências para ensinar.

A docente 5 foi bem mais específica a respeito da evolução de sua identidade profissional:

Eu posso dizer que a construção da minha identidade foi um processo que se deu especialmente por eu ter participado de um programa de monitorias, eu fui monitora de duas disciplinas do DTPE [...] (DOCENTE 5)

Silva e Santos (2015) argumentam que o programa de monitoria possibilita ao aluno experimentar e vivenciar a formação para o futuro como docente, e que essa experiência desperta a vocação da profissão escolhida e possibilita a compreensão das atribuições do docente antes mesmo da conclusão do curso de graduação.

Isaia (2006) afirma que podemos compreender que a identidade profissional dos professores é formada por um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais e geracionais em que a profissão se desenvolve, abrangendo o espaço/tempo em que cada professor está inserido, e que isso molda em cada um a sua maneira de ser professor. Encontramos essa ideia na resposta do Docente 4, a seguir:

A identidade como professora universitária veio com o tempo, no trabalho, no desenvolvimento das muitas atribuições que entrelaçam ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária. Adquire-se com o tempo a familiaridade e o domínio das muitas funções do professor universitário. Mas, sobretudo, o constante estudo e a pesquisa lhe dão o domínio e a segurança necessárias para atuar como docente do ensino superior. Não há espaço na universidade para improvisação. Penso que, para mim, a principal característica que me identifica como professora universitária é a

pesquisa e o estudo constantes de tudo que faz parte da minha área de atuação [...] (DOCENTE 4)

Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que a identidade profissional se estabelece a partir da significação social da profissão, mas também pelo significado que cada professor confere a si mesmo e a sua atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida e seus saberes.

De acordo dos autores Ristoff e Sevegnani (2006), o significado da docência na instituição universitária vai além do ponto de vista da sala de aula e da pesquisa em si, alcança os diversos papéis que o professor tem de desempenhar nas universidades. “*E não é só sala de aula, não é só pesquisa, não é só atividade de extensão, é também a atividade de administração universitária.*” (RISTOFF E SEVEGNANI, Idem, p. 237).

Podemos dizer que outras atividades exercidas pelos docentes também estão incluídas em Gestão, dentre elas: participação em Colegiados, Comissões, Núcleo Docente Estruturante, além de postos na hierarquia institucional.

Outra docente que participou dessa pesquisa abordou a questão da identidade profissional do professor universitário emergir também nas atividades de gestão:

Eu me lembro muitas vezes que quando eu entrei para cá, da minha primeira reunião de departamento, que eu pensei: "o que eu estou fazendo aqui?", porque eu já tinha uma carreira estabelecida, eu já via algumas coisas, e de repente eu venho para cá e tenho que reaprender a trabalhar, porque aqui, além de ensino, pesquisa e extensão, a gente tem que passar pela administração que é uma forma de garantir a autonomia universitária da gestão, então é um compromisso público também a administração. (DOCENTE 7)

Ainda de acordo com as narrativas dos docentes, que além do conhecimento pedagógico, a disciplina Docência do Ensino Superior deveria ter em seu conteúdo programático questões sobre o conhecimento institucional. Por exemplo, como ocorre a gestão universitária e o papel do professor nas universidades, em especial as universidades públicas, que possuem um modelo de gestão regido por leis que organizam e regulamentam a gestão nessas instituições.

Nesse sentido sugerimos que seja apresentado aos discentes durante as aulas da disciplina *Docência do Ensino Superior*, e demais iniciativas que abordam a formação pedagógica do professor universitário, a Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012. Essa lei dispõe sobre o plano de carreiras e cargos de magistério federal e as atividades de trabalho. Dessa forma os alunos poderão obter mais informações sobre regime de trabalho e suas especificidades da carreira, tais como: tempo integral, parcial ou com dedicação exclusiva, quais são as atividades que estão relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição.

Ainda de acordo com as narrativas dos docentes participantes da pesquisa, o exercício da gestão universitária pelos docentes é uma forma de garantir um direito da Constituição Federal, em seu Art. 207, que estabelece que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Podemos dizer que o exercício da gestão universitária pelos docentes é uma forma de assegurar a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Dessa forma garantimos que não se celebrem propostas, tais como o projeto de Lei “*Future-se*”, que objetiva contratos celebrados com organizações sociais para assumir cargos de gestão, governança e empreendedorismo dentro das IFs, o qual não obteve êxito na implementação nas universidades públicas brasileiras.

Podemos considerar que a identidade do docente no Ensino Superior está diretamente ligada ao ensino, pesquisa, extensão e também a gestão. Pois, durante a sua trajetória profissional, o docente universitário permeia: a pesquisa, por meio de investigações; a extensão, com divulgação de conhecimentos com a sociedade; o ensino dentro da Universidade, pelas suas atividades em sala de aula; e a gestão universitária, não somente com exercício e cargos e funções de chefia, mas também em participações em comissões avaliadoras de cursos, sindicância e análise de processos para progressões, dentre outras atividades administrativas.

Desatacamos também fala dos docentes sobre a pesquisa e a produção de conhecimento científico produzido pela UFRRJ e fazendo uma comparação entre as universidades públicas e privadas:

Dentro da universidade pública, é de preparar esse profissional que está ali se preparando para atuar no mercado de trabalho, (...), mas o cara que está dando aula na zootecnia, na agronomia, na veterinária, ele está ali, ele desenvolve pesquisas, ele faz extensão e ele tem um aluno que aprende com ele, que o trabalho tem que ter pesquisa, que o trabalho tem que ter extensão; (...) Mas o ensino superior privado é muito composto de professores que dão aula e que dão muitas aulas. Eu vou falar do meu caso, não posso generalizar: se eu estivesse numa instituição privada, eu sei que eu estaria ganhando mais dinheiro, mas eu estaria dando mais aulas e não teria tempo para pesquisa. (DOCENTE 7)

A atitude do professor do ensino superior público se configura numa prática que tem como prioridade a realização de pesquisas. Isso ocorre devido aos investimentos e à tradição em pesquisa que as universidades públicas possuem. Podemos dizer que “... a produção científica brasileira está concentrada em poucas universidades, sendo que mais de 90% dos artigos indexados foram gerados em universidades públicas, expondo a pouca participação das universidades particulares na produção efetiva.” (HILU e GISI, 2011, p. 5665).

Então eu acho que o professor que está na instituição pública, por ele mesmo, (...) ele tem um compromisso, ele quer fazer pesquisa, ele quer ir avante, ele quer fazer outras coisas, porque é uma docência voltada para pesquisa e para formar um cara que dê valor à pesquisa. (DOCENTE 7)

Correia (2014) considera que nas atividades de pesquisa, o processo de produção científica pode ser visto por duas perspectivas: a primeira é a da prestação de contas do docente para com a sociedade que financia a pesquisa; e a segunda é entendida como um ciclo de desenvolvimento e produção de conhecimento científico que deve resultar em publicações (formais e informais). Assim, ao realizar pesquisa e comunicar seus resultados em eventos, os pesquisadores estão exercendo atividades essenciais para a produção e a difusão do conhecimento científico entre seus pares.

É importante também ressaltar o papel dos docentes das universidades públicas em relação à extensão. De acordo com Ribeiro (2011), a extensão universitária vai além de instrumento viabilizador da função social da universidade; ela também é uma forma de socialização do que se produz na pesquisa e no ensino dentro da Universidade.

A extensão também é muito apaixonante para mim porque eu acho que eu tenho um compromisso (...) a extensão me dá essa oportunidade de levar a ciência para o cidadão comum, para mostrar o que eu estou fazendo aqui, não é? Porque, afinal de contas, é o cidadão que paga o meu salário. (DOCENTE 7)

Ribeiro (2011) afirma que a extensão deve ser constituída como uma *práxis* transformadora, sendo um mecanismo que a universidade dispõe para cumprir sua responsabilidade social, além de que para a universidade a extensão representa uma

divulgação à sociedade do que é efetivamente realizado no interior da universidade. Essa ideia da responsabilidade social da universidade está presente na fala que reproduzimos abaixo:

A extensão eu tenho muita dificuldade, embora eu faça umas atividades esporádicas. Às vezes, eu sou convidada para participar de formações fora daqui com professores da rede pública; como as pessoas me conhecem porque eu venho da rede pública, então elas já me convidam assim: (...), é por amor, vem que a gente precisa de você, e eu acho que eu preciso dar esse retorno. (DOCENTE 8)

De acordo com o decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994, sobre o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, o trabalho desenvolvido pelo servidor público perante a comunidade deve ser entendido como acréscimo ao seu próprio bem-estar, já que é um cidadão integrante da sociedade. Para Nogueira (2013), a extensão universitária é um instrumento que vai possibilitar à universidade cumprir a sua função social. Essa função social da universidade pública deve passar pelo sentimento de responsabilidade social de cada um de seus servidores. O título de servidor público é bem representativo dessa responsabilidade.

Moretto Neto (2010) parte da premissa de que a responsabilidade social está diretamente relacionada aos compromissos organizacionais assumidos diante de seus parceiros – comunidades, colaboradores, usuários, fornecedores e governo.

Porém, ainda hoje, como relata o Docente 8, encontramos dificuldades para implementação e que são feitas *atividades esporádicas* como forma de atenuar as dificuldades de implantação de projetos de extensão. Ribeiro (2011) sugere que as universidades devem estabelecer dentre suas metas, em seu plano de gestão, uma política de extensão universitária condizente com sua missão e sua visão, ou seja, uma política propositiva em relação às ações humanitárias do ponto de vista da responsabilidade social universitária no contexto em que está inserida.

### 4.3 Formação para o exercício da docência universitária

Nesse subitem são apresentados os depoimentos dos docentes e dos egressos sobre as percepções acerca da formação para o exercício da docência universitária.

De acordo com Cunha (2008) a formação de professores para o ensino superior tem sido objeto de estudos em diversas pesquisas. Isso reflete a necessidade de análise permanente sobre sua configuração e práticas pedagógicas dos professores universitários. Para a autora essa formação não é um constructo arbitrário, pois essa proposta surge de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao próprio docente realizar.

A partir da fala dos docentes pesquisados, a aprendizagem para a docência ocorreu por meio de sua atuação na Educação Básica, por observação de professores durante sua experiência como aluno.

Eu aprendi a ser professor na Educação Básica. A transferência de saberes decodificados para os mais jovens me proporcionou uma experiência singular para lidar com os saberes complexos da universidade e apresentá-los aos estudantes (DOCENTE 1)

Meu processo de aprendizado contou em grande parte com a licenciatura que, embora voltada ao ensino na escola básica, trabalha com questões mais gerais do processo de ensino e aprendizagem. (DOCENTE 2)

Nota-se nesses relatos que o processo de aprendizagem para a docência ocorreu na Educação Básica, porém vale considerar que “*Não se pode esquecer que os cursos de*

*licenciatura direcionam-se à formação de professores da Educação Básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles, a tônica não é o magistério superior”* (ISAIA, 2006, p. 65). E o exemplo a ser seguido relaciona-se a atuações profissionais diversas, como disse o docente abaixo:

Procurei seguir o exemplo dos professores que tive na graduação e na pós graduação, com os quais aprendi a interagir de forma mais dialógica com os meus alunos. (DOCENTE 3)

Devido a uma falta de formação pedagógica específica, muitas vezes, as práticas desses professores ocorrem pela reprodução dos exemplos de professores que tiveram durante sua trajetória acadêmica. Tal prática acarreta um processo cíclico, onde também os discentes de pós-graduação em formação repetem as práticas de seus professores. O docente 4 deixou muito claro esse problema:

No Brasil, de modo especial, o processo de formação docente, se dá na prática da profissão. Não há processos de "socialização" do docente, nem na Ed. Básica, nem no ensino superior. Minha formação é na área da Educação, com graduação em Pedagogia, e Mestrado e doutorado em Educação, então, essa formação ajudou muito a inserção no ensino superior, sem grandes dificuldades para transitar da educação básica para o nível superior. Trabalhei muitos anos na Educação Básica, então, todas as experiências anteriores foram propiciadoras de uma inserção relativamente suave no Ensino Superior, embora a educação de adultos seja um desafio quando se inicia. (DOCENTE 4)

Segundo os relatos, podemos perceber a ausência de políticas públicas para o processo de formação docente do ensino superior, e que as práticas pedagógicas para o exercício da docência no ensino superior foram construídas por meio das experiências no exercício do magistério na Educação Básica e durante a sua formação. Ou seja, a formação para a docência no Ensino Superior está principalmente a cargo do próprio docente.

Segundo Massa (2014), para viabilizar essas mudanças na formação pedagógica do docente é necessária a adoção de algumas medidas, tais como: empenho da IES na formação continuada do seu corpo docente, por meio de programas regulares de aperfeiçoamento docente; incentivo regular à participação do corpo docente em atividades relacionadas à metodologia do ensino superior; e presença da assessoria pedagógica nas Instituições de Ensino Superior como suporte ao corpo docente e como parte das políticas de desenvolvimento institucional.

Para compreender melhor sobre a formação para o exercício da docência universitária na visão dos egressos, procuramos saber o que motivou os egressos a cursarem a disciplina Docência no Ensino Superior, tendo em vista que essa disciplina não é obrigatória para grande parte dos cursos de pós-graduação da UFRRJ.

De acordo com os relatos a seguir podemos perceber que essa motivação para cursar a disciplina ocorreu porque muitos desses egressos não possuem contato com disciplinas pedagógicas em sua formação de graduação. Confirmando a fala de *“que na maioria das vezes, o professor dos cursos de bacharelado é oriundo também de bacharelado e assim, desprovido de formação pedagógica, embora domine com muita propriedade os conteúdos do campo de saberes pelo qual se tornam responsáveis”* (Vasconcelos, p 16, 2008)

Durante a minha graduação, por ter feito bacharelado, eu não tive nenhum contato com as disciplinas de pedagogia. Durante a graduação, eu me envolvi com a área da pesquisa (iniciação científica) e tive o meu primeiro contato com uma experiência de docência (monitoria), e percebi que queria continuar atuando neste segmento profissional. Meu objetivo ao concluir a minha graduação era de me tornar um professor do ensino superior, onde poderia continuar realizando a pesquisa e

transmitir o conhecimento que eu aprendi durante todos esses anos para outras pessoas. Por conta disso, eu busquei ir atrás desses conhecimentos pedagógicos que eu não tive contato durante a graduação e que seriam fundamentais para uma boa atuação profissional como docente. (EGRESSO 1)

Com esse depoimento pode-se evidenciar que o Egresso 1 tem consciência de que se faz necessário a aquisição de conhecimentos pedagógicos para uma boa atuação profissional como docente. Outra fala importante é a relevância que a monitoria tem para estimular os graduandos a exercer a docência e no caso desse egresso, a continuar sua formação com a pós-graduação para atuar como docente no ensino superior.

Masetto (2015) salienta que o monitor poderá se tornar fundamental no processo de aprendizagem, já que passado por alguns processos na universidade é capaz de captar melhor as dificuldades dos alunos.

Outra motivação que os egressos apresentaram foi que durante o seu mestrado não lhe foi apresentado nenhuma disciplina ligada à docência.

Eu não tinha tido nenhuma disciplina ligada à docência no mestrado, o que eu acreditava ser um erro do programa. Como eu não venho de uma graduação em licenciatura precisava ter algum contato com a docência se quisesse dar aula futuramente. (EGRESSO 2)

Esse depoimento confirma fala do egresso anterior, que se faz necessário a aquisição de conhecimentos pedagógicos para poder atuar como docente universitário.

Em busca de conhecimento na área de ensino, muitos alunos da pós-graduação da UFRRJ, como o egresso a seguir, procuram o Instituto de Educação, em especial, a disciplina Docência no Ensino Superior, para obter uma formação pedagógica para o ensino superior.

A ausência de disciplinas relacionadas ao ensino na grade da pós-graduação do meu curso me fez procurar esse conhecimento em outro instituto. Estudar o ensino na pós-graduação é fundamental principalmente para cursos que só tem bacharelado e que os alunos decidem por uma carreira acadêmica depois. (EGRESSO 3)

Esse depoimento corrobora com o que dizem os outros egressos, que consideram fundamental a disciplina Docência no Ensino Superior nos programas de pós-graduação da UFRRJ e, em especial, para quem tem bacharelado em sua formação inicial e que decidem por uma carreira acadêmica, que é uma carreira docente.

Em nossa pesquisa buscamos saber como os egressos analisavam a formação oferecida pela UFRRJ para os alunos da pós-graduação (mestrado e/ou doutorado), para que exerçam à Docência Universitária ao concluir a sua pós-graduação.

Observamos que os egressos consideram que a formação oferecida pela UFRRJ para os alunos da pós-graduação tem impacto em sua atuação profissional, como se percebe pelo relato do egresso 1.

Mesmo para mim, que nunca tive nenhum contato com essa parte de pedagogia,...). Atualmente, sou professor substituto do Departamento de Química Analítica do Instituto de Química da UFRRJ, e vejo como a disciplina teve um impacto na forma como eu me relaciono com os alunos e na minha atuação como professor. (EGRESSO 1)

De acordo com Silva Neta (2020), existe uma insuficiência de conhecimentos pedagógicos daqueles que possuem formação específica em áreas distintas da licenciatura. O egresso 1 afirma que não teve contato com disciplinas pedagógicas anteriormente e que sua participação na disciplina contribui para uma maior compreensão sobre a docência universitária em sua atuação como professor substituto e no relacionamento com seus alunos.

Outra questão levantada pelos egressos foi que a formação de mestrado e/ou doutorado não é o suficiente para aprender técnicas pedagógicas. Para a egressa faz-se necessário disciplinas que estimulem os tipos de metodologias de que possa ser abordada no Ensino Superior.

Apenas realizar o mestrado e/ou doutorado não é o suficiente para aprender técnicas pedagógicas, disciplinas que estimulem os tipos de metodologias de que possa ser abordada no ensino superior. (EGRESSO 4)

Observamos que os egressos evidenciam que muitos programas de pós-graduação dão mais foco para a formação de pesquisadores do que docentes do ensino superior e aqueles egressos que se importam com a formação docente têm que buscar essa formação além de sua grade curricular.

Para Cunha (2006) a formação do professor universitário ainda tem sido compreendida pela tradição e amparada também pela legislação, quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. De acordo com a autora os *professores universitários afirmam que aprendem fazendo*, já que, na grande parte, não vivenciaram processos de formação específica para a docência.

Cunha (2006) acrescenta que esses docentes universitários reconhecem a necessidade de múltiplos saberes para o exercício da profissão e suas fragilidades, principalmente os saberes e competências do campo pedagógico. Porém, esses mesmos docentes continuam a reforçar que o território do conhecimento específico é o principal esteio de sua docência.

No meu programa, nos preparam mais para sermos pesquisadores do que docentes, aqueles que levam a sério o papel da docência tem que correr por fora para ser um bom professor. (EGRESSO 5)

Junges (2015) afirma que, de forma geral, a formação para a pesquisa acontece nos cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu*, porém a formação para a docência, mais especificamente, a formação pedagógica, é que ainda precisa encontrar seu lugar no ensino superior.

Tal situação configura-se com uma necessidade de uma discussão sobre a formação pedagógica dos programas de pós-graduação da UFRJ em busca de uma maior qualidade de ensino para que os egressos exerçam a docência universitária ao concluir a sua pós-graduação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos evidenciar com esse trabalho a importância de uma sólida formação pedagógica para o docente do ensino superior. Tendo como objetivo compreender como ocorre o processo de aprendizado da docência universitária e identificar quais os fatores presentes na disciplina Docência do Ensino Superior que são capazes de contribuir para formação do professor universitário. Para tal, abraçamos duas questões norteadoras que vimos ao longo dessa pesquisa.

Em resposta a nossa primeira questão norteadora, de quais práticas e formação são necessárias para o exercício na carreira docente, esse estudo aponta que o docente do ensino superior exige formação própria e específica de sua área de conhecimento e sente a necessidade de ter formação pedagógica específica para atender seu papel de educador.

Como forma de atender a falta de formação específica para exercer a docência universitária, defendemos, pelo presente estudo, a importância da disciplina Docência do Ensino Superior para o desenvolvimento da aprendizagem docência universitária na UFRRJ. Essa disciplina tem sido uma opção para os discentes da pós-graduação que desejam se aprofundar nas questões relacionadas à docência universitária, sendo a única que trata sobre esse tema na UFRRJ.

No caso dos estudantes de pós-graduação da UFRRJ, a disciplina Docência do Ensino Superior colabora na formação pedagógica e aprendizagem à docência universitária, proporcionando uma formação de qualidade, e gerando profissionais aptos para atuar em pesquisa, ensino e extensão.

Para os docentes envolvidos nessa pesquisa, refletir sobre a docência universitária é uma oportunidade de reavaliação da própria prática. Esses profissionais possuem atribuições diversas na área do ensino, da pesquisa e da administração e da gestão da instituição, além da orientação acadêmica e atividades extensionistas. E refletir sobre seu desenvolvimento profissional como professor universitário pode gerar maior grau de consciência sobre a complexidade de seu trabalho como profissionais da educação.

A segunda questão norteadora levantada em nossa pesquisa foi como ocorre à construção da identidade do docente do Ensino Superior, e podemos destacar que a identidade do professor universitário é construída ao longo dos anos através de seu exercício profissional e essa identidade sofre transformações desde sua formação inicial, e ao percorrer os diferentes espaços institucionais e geracionais em que cada professor está inserido.

Podemos dizer que os resultados obtidos atendem aos objetivos propostos no trabalho: compreender o processo de aprendizado da docência e o desenvolvimento da identidade profissional como Professor Universitário e quais foram os fatores que contribuíram para essa formação.

A realização desse estudo se deu em meio ao contexto da pandemia de COVID-19, a qual trouxe limitações para acesso aos entrevistados e à biblioteca do campus da Universidade, e para solucionar essas dificuldades utilizamos recursos de plataformas online. Todavia, essa pesquisa é finalizada cumprindo o objetivo de investigar a Docência do Ensino Superior na UFRRJ.

No que concerne à capacitação pedagógica dos docentes da UFRRJ, desejamos que essas reflexões possam contribuir para uma nova capacitação, em especial aos de áreas conhecidas como *núcleo duro*. Por fim, almejamos que as considerações presentes nesse estudo possam auxiliar novas pesquisas sobre a Docência do Ensino Superior e a formação dos estudantes da pós-graduação da UFRRJ.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. de. **Formação de Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDES-SN. **HISTÓRIA** <http://www.andes.org.br/sites/historia> Acesso em 01/05/2019

ANDES-SN. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. Cadernos

ANDES nº 2. 3. ed. atualizada e revisada. Brasília: ANDES-SN, 2003. Disponível em: [https://www.adufrj.org.br/images/documentos/publicacoes/CADERNO\\_DO\\_ANDES\\_2\\_-\\_PROPOSTA\\_DO\\_ANDES-SN\\_PARA\\_A\\_UNIVERSIDADE\\_BRASILEIRA\\_-\\_25.06.pdf](https://www.adufrj.org.br/images/documentos/publicacoes/CADERNO_DO_ANDES_2_-_PROPOSTA_DO_ANDES-SN_PARA_A_UNIVERSIDADE_BRASILEIRA_-_25.06.pdf)  
Acessado: 10/10/2020

ARAÚJO, Marta Maria de & BRZEZINSKI, Iria (org). **Anísio Teixeira na direção do Inep: programa para a reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/An%C3%ADsio+Teixeira+na+dire%C3%A7%C3%A3o+do+Inep+Programa+para+a+Reconstru%C3%A7%C3%A3o+da+Na%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+%281952-1964%29/894086f8-5422-48b7-8229-0f05168b465e?version=1.1> Acessado: 10/07/2020

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2011, vol.19, n.70, pp.107-125. ISSN 0104-4036. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000100007>.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa, 1977. Depósito legal nº 93118/95. ISBN 972-44-0898-1. Acessado: 22/02/2019

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Docência universitária num paradigma da complexidade: possibilidades de formação continuada no stricto sensu**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 27-44, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3046>. Acesso em 01/02/2020

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo**. Granada: FORCE/GEU, 2016. Disponível em: <http://www.suapi.es/geu>. Acesso em 01/02/2020

BRASIL. **Decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994. Aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, 1994** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1171.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm). Acesso em 01/02/2020

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso 11/02/2020

BRASIL. **Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério

Superior. Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, Brasília, DF, 10 dez. 1965. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L4881A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4881A.htm) . Acesso em 01/02/2019

BRASIL. **Lei nº 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 nov. 1968 Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm). Acesso em 01/02/2019

BRASIL **Lei nº 1.310 de 15 de Janeiro de 1951.** Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências, Rio de Janeiro, 1951 Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L1310.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1310.htm) Acesso em 01/05/2019

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951.** Rio de Janeiro, 1951 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 01/05/2019

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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 01/05/2019

BRASIL. **Lei 5.540/1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 01/05/2020

BRASIL . **Lei Federal n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (2001a).** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 01/05/2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativo n. 840, de 24 de agosto de 2018.** Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/38406804/do1-2018-08-27-portaria-normativa-n-840-de-24-de-agosto-de-2018-38406450](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/38406804/do1-2018-08-27-portaria-normativa-n-840-de-24-de-agosto-de-2018-38406450). Acesso em: 01/05/2020

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador.** 3.a ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. Disponível: <https://docplayer.com.br/59603271-Ser-professor-e-ser-pesquisador.html> Acesso em: 01/05/2020

BERTANHA, Pricila **Formação pedagógica do professor do ensino superior: os programas de Pós-Graduação nota 7.0-2016** Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) Orientador: Ricardo Ribeiro Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/3962.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3962.pdf) Acesso em 01/04/2020

BRESOLIN, Keberson. **Autonomia versus heteronomia: o princípio da moral em Kant e Levinas**. In: Conjectura Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 3, set/dez, 2013: 166-183. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2211> Acesso em: 15/02/ 2020

BRITO, Márcia Regina F. de. **O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 03, p. 841-850, nov. de 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/14.pdf> Acesso em: 15/02/ 2020

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **História e missão**. 2012. Disponível em: <Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/sobre-a-Capes/historia-e-missao> . Acesso em: 15/02/ 2020

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. Disponível em <http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino/investigacao-qualitativa> Acesso em 09/06/2019

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. **Docência universitária: a construção da professoralidade** . Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP), v. 1, n. 3, p. 90-104, 2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/113/162>. Acesso em 01/05/2019

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_ **Escritos sobre a universidade** São Paulo: Ed. UNESP, 2001

CORRÊA, Guilherme Torres & RIBEIRO, Victoria Maria Brant. **A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu**. Educ. Pesqui., Jun 2013, vol.39, no.2, p.319-334. ISSN 1517-9702. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a03v39n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a03v39n2.pdf)- Acesso em: 03/05/2019

CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007. [https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\\_9921\\_36619.pdf](https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_9921_36619.pdf) Acesso em: 03/05/2020

CUNHA, Maria Isabel. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. 2008. Disponível em <http://revistas.unisinus.br/index.php/educacao/article/view/5324> Acesso em: 03/05/2020

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol.11, n.32 pp.258-271. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200005&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>. Acesso em: 03/05/2019

CUNHA, M. I. da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Cadernos de Pedagogia Universitária, São Paulo: Ed. da USP, v. 6,

set. 2008 Disponível em:[http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_6\\_PAE.pdf](http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf)  
Acessado em :18/11/2020

CUNHA, M. I.; SOARES, S.; RIBEIRO, M. (orgs). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana/BA: UEFS Editora, 2009  
Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324> Acessado 01/04/2019

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação Institucional da Unicamp: processo, discussão e resultados**. Campinas, SP: UNICAMP, 1995  
Disponível em: [www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/article/download](http://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/article/download) Acessado: 20/09/2020

\_\_\_\_\_. (1). AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO. **Avaliação - Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, 8(2).  
Disponível em:<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>  
Acessado em :09/06/2019

DUBAR, Claude **A crise das identidades. A interpretação de uma mutação, Afrontamento**. 2006.  
Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/09/Livro-dubar-claude-a-crise-das-identidades.pdf> Acessado: 22/05/2021

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)** CIES e-WORKING PAPER, Lisboa, n. 60, p. 1-24, 2009  
Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>  
Acessado: 19/06/2021

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** - São Paulo: Cortez, 2008, pp. 103-117. Disponível em:  
<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>  
Acessado em:12/10/2020

FERRARI, Mari. **A internacionalização dos Institutos Federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá**. *Educ. Soc.* [online]. 2015, vol.36, n.133 [citado 2020-07-19], pp.1003-1019. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000401003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000401003&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1678-4626.  
<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015146352pt>. Acessado em:12/10/2020

FRAGELLI, C.M.B.; CARRASCO, L.B.Z.; e AZEVEDO, M.A.R. **A formação do professor universitário: aspectos históricos e explorações futuras**. In: **Seminário Internacional de Educação Superior 2014 - Formação e Conhecimento. Anais Eletrônicos**. Universidade de Sorocaba, 2014. Disponível em:  
<[https://uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1\\_es\\_formacao\\_de\\_professores/10.pdf](https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/10.pdf)>;  
Acessado em:12/09/2020

FERREIRA, Maria Antônia Vidal. **A formação dos professores universitários no Plano Nacional de Educação**. In: Revista Exitus, Santarém, PA, vol. 5, n. 2, p: 40-51, jul/dez, 2015. Disponível em: [www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos](http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos)

FERREIRA, Valéria Silva. **As especificidades da docência no Ensino Superior**. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3058>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. \_\_\_\_\_ . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf> Acesso em: 08/12/ 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: [forumeja.org.br/files/Extensao\\_ou\\_Comunicacao1.pdf](http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf). Acesso em: 10/12/2018

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed.. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf) Acesso em: 10/09/2020

FORGRAD, **Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção**. In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo ideias**. 3ª ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 14/03/2019

GATTI, Bernardete Angelina. **Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2001, n. 18 , pp. 108-116. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300010>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300010>. Acessado 26 /05/ 2021

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição, São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, NM e CORREIA. LC. **O Stricto Sensu e a formação do professor do ensino superior**. III Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD, 10-13, 2013. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/O%20STRICTO%20SENSU%20E%20A%20FORMACAO%20DO%20PROFESSOR%20DO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf> Acessado: 16/04/2021

HERMIDA, Jorge Fernando. **O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001.** *Educ. rev.* [online]. 2006, n.27 [cited 2020-07-19], pp.239-258. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100015&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100015>.

Acessado em :09/12/2020

HILU, Luciane; GISI, Maria Lourdes. **Produção Científica no Brasil: um comparativo entre as universidades públicas e privadas.** In X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC-PR. Curitiba, 7-10 de nov. 2011, p. 5664-5672. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5221\\_3061.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5221_3061.pdf)

Acessado em :09/12/2020

ISAIA, S. M. A. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar.** RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior.** Brasília: INEP, 2006b. p. 65-86. v. 5. (Coleção Educação Superior em Debate).

Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%A0ncia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.0> Acessado em :09/12/2020

JUNGES, Kelen dos Santos; e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança.** In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v33n1p285/31220>.

Acesso 19/05/2019.

LAKATOS, I. **La metodología de los programas de investigación científica.** Madrid: Alianza Editorial, 1983.

Disponível em: <https://epistemologiaufro.files.wordpress.com/2010/10/lakatos.pdf>

Acessado em: 19/07/2021

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986 Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf) Acessado em: 16/10/2020

MARTINS, Evandro Silva. **A Etimologia de Alguns Vocábulo Referentes à Educação.** p. 31-36, Editora Olhares & Trilhas, Uberlândia, 2005. Disponível: em <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/download/3475/2558>

Acesso :05/05/2019

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia.** In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.10, p.131-142, set./dez. 2003. Disponível: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6449/6353> Acesso em mai, 2019

MARTINS, CARLOS BENEDITO. **O ensino superior brasileiro nos anos 90.** *São Paulo Perspec.* [Online]. 2000, vol.14, n.1 [pp.41-60. Available from:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1806-9452. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006>. Acessado em 03/10/ 2020-

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed.rev. São Paulo: Summus, 2015

MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação Curricular no Ensino Superior**. Revista ecurriculum, São Paulo, v.7 n.2 agosto 2011. Disponível em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 16 /04/. 2021.

MASETTO, Marcos T. **Docência universitária: repensando a aula**. In: TEODORO, Antônio. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária**. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003. Disponível em:<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/napecco/Abordagens/Masetto%20-%20Docencia%20Universitaria.pdf>. Acesso em: 26 /05/. 2021.

MASSA, M. de S.; TEIXEIRA, C. M. D. **A formação didática do docente universitário. Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 2, p. 230-240, 2018. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.942. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/7019>. Acesso em: 16 /03/. 2021.

MASSA, Mônica de Souza. **Docentes de computação: mediação didática e prática profissional**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16702/1/monica%20de%20souza%20massa.pdf> Acesso em: 16 /04/. 2021.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936, v. 2 Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/148/1/66%20T1%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf> Acessado em:03/10/2020.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf). Acesso em: 08 /10 2020

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO **Inep completa 82 anos de serviços prestados à educação. 2019** - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72621> Acesso em: 18/0/6/ 2020.

MORETTO NETO, Luís **Ética e responsabilidade social no serviço público** / Luís Moretto Neto. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: MAPA, 2010 Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/L-Neto-3/publication/308733647\\_Etica\\_e\\_Responsabilidade\\_no\\_Servico\\_Publico/links/57ed7d8408ae07d8d8f646f8/Etica-e-Responsabilidade-no-Servico-Publico.pdf](https://www.researchgate.net/profile/L-Neto-3/publication/308733647_Etica_e_Responsabilidade_no_Servico_Publico/links/57ed7d8408ae07d8d8f646f8/Etica-e-Responsabilidade-no-Servico-Publico.pdf)

Acesso em: 08/04/2021

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI, Vicente Jr.; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. In: Rev. Esc. Enferm. USP, 2014; 48(Esp2):193-199. Disponível em: <[www.ee.usp.br/reeusp/](http://www.ee.usp.br/reeusp/)>;

Acesso em: 08/05/2019

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Tomo II: nomes próprios. Prefácio de Serafim Silva Neto. Rio de Janeiro [s.n], 1955.

NEVES. L. M. W. (Org). **Educação e Política no limiar do século XXI**. Campinas: Editora Autores associados, 2ª Ed. 2008.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2000. 40

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Brésia França; RIBEIRO, Gustavo Meirelles e FLONTINO, Sandra Regina SOARES. **Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais**. *Educ. rev.* [online]. 2017, vol.33 [citado 2020-07-18], e161036. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100116&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100116&lng=pt&nrm=iso)>. Epub 27-Abr-2017. ISSN 1982-6621. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161036>.

Acesso em: 10/04/2020

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 10/04/2020

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1991.

NÓVOA, A. y AMANTE, L. (2015). **Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo**. REDU - Revista de Docência Universitária, 13 (1), 21-34.

NÓVOA, Antonio. **Antonio Nóvoa: professor se forma na escola**. [Entrevista cedida a] Paola Gentile. Nova Escola, São Paulo, n. 142, 1 maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 15/12/2020

OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil**. In: SOARES, M. S. A. (Org.). A educação superior no Brasil. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf> Acessado em :10/09/2020

OTRANTO, Celia Regina. **A criação do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Trabalho apresentado no I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro – IEHERJ. Niterói- RJ: UFF, 4 a 6 de junho de 2007. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/935165/a-cria%C3%A7%C3%A3o-do-instituto-de-educ%C3%A7%C3%A3o-da---celia.na> Acessado: 25/05/2021

PETITTO, Sônia. **Projetos de trabalho em informática: desenvolvendo competências.** Campinas: Papirus, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas Competências para Ensinar. In: Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/935165/a-cria%C3%A7%C3%A3o-do-instituto-de-educ%C3%A7%C3%A3o-da---celia.na> Acessado: 25/05/2021

PETITTO, Sônia. **Projetos de trabalho em informática: desenvolvendo competências.** Campinas: Papirus, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2014

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34) Disponível em :[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1978920/mod\\_resource/content/1/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1978920/mod_resource/content/1/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf) Acessado em: 10/11/2020

PYENSON, Lewis & SHEETS-PYENSON, Susan. **Servants of Nature.** London: Harper Collins Publishers, 1999.

QUADROS, Ana Luiza de et al. **A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. Ciênc. educ. (Bauru),** Bauru, v. 16, n. 1, p. 103-114, 2010. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132010000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100006&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 Apr. 2021.

QUADROS, A. L. et al. As aulas dos professores: um olhar para a prática de cada um. **Revista Brasileira de Pesquisa e Educação em Ciências,** Belo Horizonte, v. 6, N. 1, P. 55-72, 2006.

RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI Palmira **EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006

RIBEIRO, R. M. C. **A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social.** Revista Diálogo: pesquisa em extensão universitária, Brasília, v. 15, n. 1, p. 81-88, 2011. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3185>. Acesso em: 15/12/2020

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração.** São Paulo: USP, 2008. Disponível em: [http://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_3\\_PAE.pdf](http://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_3_PAE.pdf)

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

SOARES Ana Maria , Cupolillo, Amparo Villa ; OLIVEIRA Lia Maria Teixeira de 3; PAULA, Lucília Augusta Lino **Formação de Professores para o Ensino Superior: uma Experiência com a Disciplina Metodologia do Ensino Superior -XI ENDIPE**, 2002.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária?** Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

TARDIFF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. In: **Educação & Sociedade**, n. 73, dez, 2000 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>

TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e educação: Porto Alegre, n. 4, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212p. Disponível em: [http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama\\_cap4.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_cap4.htm)

UFRRJ Catálogo Institucional da UFRRJ -Edição 2019

VASCONCELOS, Helena Corrêa de. (Org.). **Docência no ensino superior: singularidades de uma experiência interdisciplinar** Seropédica: UFRRJ, 2008

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior. Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

PACHANE, Graziela Giusti. **Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão**. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: INEP. (Coleção Educação Superior em Debate), 2006, p. 65-86

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. 2003. 268 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252864>. Acesso em: 05/10/2020.

PERRENOUD, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., & Allessandrini, C. **As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora. (2002). DISPONIVEL EM <https://statics-americanas.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/189081.pdf> Acessado em:10/10/2020

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora. (2000).

RICHARDSON et al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. Ed. Ver. Ampl. São Paulo: Atlas, 2007.

ROMANO, Jorge Osvaldo **Política nas políticas: um olhar sobre os estudos na agricultura**. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: EDUR, 2009.

SANTOS, E. e ALVES, L. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Epapers, 2006.

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, p.39-50. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1663179>. Acessado em : 12/10/2020

SILVA NETA, Maria de Lourdes da Maria de Lourdes da, OLIVEIRA Denilson Cursino de, PACHECO Mayara Alves Loiola, BARROSO Matheus Paiva **Serpa Docência universitária no curso de medicina veterinária: percursos da formação docente** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.1, p. 283-306 jan./mar. 2020 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acessado em: 15/04/2021

SILVA, Elma Alves da; SANTOS, Marta Maria Minervino dos. **Monitoria: sua importância na formação docente**. In: Congresso de inovação pedagógica em Arapiraca, 1, Maceió, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/view/1959/1459>. Acesso em: 26/05/2021

SNOW, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: EDUSP, 1995.

SORDI, Mara Regina Lemes De. **Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação**. Educar em Revista [online]. 2019, v. 35, n. 75, pp. 135-154. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>>. Epub 29 Jul 2019. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031> Acessado 25/05/2021

SOUZA, J. G. **Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares**. Revista de Educação, Campinas, nº 1, p. 42-58, 2012. Disponível em; <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/461> Acessado em: 03/10/2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

UFRRJ. **Minuta do Projeto de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. Seropédica, 2007. Disponível em: <http://docplayer.com.br/3038594-Minuta-do-projeto-de-reestruturacao-e-expansao-da-universidade-federal-rural-do-rio-de-janeiro.html> Acesso em: 07/04/2021.

UFRRJ. **Ata da sétima Reunião Ordinária do ano de dois mil e vinte, do Departamento de Teoria e Planejamento de ensino, do Instituto de Educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. 2020

VÁSQUEZ, A. C. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4928706/mod\\_resource/content/1/Zabalza%2CM\\_O%20ensino%20Universit%C3%A1rio.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4928706/mod_resource/content/1/Zabalza%2CM_O%20ensino%20Universit%C3%A1rio.pdf) Acessado em: 20/05/2020

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib, RIBEIRO, Gabriela Machado. **Acolhimento e apoio pedagógico aos professores universitários iniciantes no espaço micro**. Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 4-12, ago. 2015. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/858>. Acesso em: 24/05/ 2021. doi: <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v1n1p4-12>.

## **7 ANEXOS**

## Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das Entrevistas Narrativas

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)  
PRO REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Sr (a) participante,

Este é um convite para você participar da pesquisa “A Disciplina Docência do Ensino Superior: Impactos na Prática Pedagógica do Professor Universitário na UFRRJ”, que tem como pesquisadora responsável a discente do curso Mestrado em Educação Agrícola, Luana Cirino Bretas Corrêa, Matrícula 20181009784. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada sob a orientação da Professora Doutora Silvia Moreira Goulart (UFRRJ), que tem como objetivo investigar as transformações na *práxis* de egressos, que concluíram a disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ, e que exercem a docência no ensino superior.

Este estudo possui relevância visto que é uma oportunidade de observarmos o aprendizado da docência universitária, sua prática pedagógica e a percepção desses sujeitos em relação à contribuição da disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ. Serão convidados para participar deste estudo 20 a 30 professores da UFRRJ que participam ou participaram da disciplina.

Sua participação será apenas hoje, Calcula-se que a entrevista terá uma duração de 20 a 30 minutos. A sua participação nesta pesquisa é voluntária e envolve uma previsão de riscos mínimos, que estão relacionados a um possível constrangimento ou um possível desconforto em alguma pergunta. Poderá encaminhar o participante para atendimento psicológico na instituição Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) - UFRRJ, caso se faça necessário. Estes riscos serão sanados pela prévia explicação do estudo pelo pesquisador. Não sendo obrigatório responder todas as perguntas e tomadas precauções quanto à identidade dos participantes.

Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. Tais dados não serão disponibilizados para terceiros. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários. Os resultados da pesquisa serão baseados nas respostas da entrevista dos participantes. Como resultado espera-se que pesquisadores, professores e estudiosos do tema poderão fazer uso dessas informações para trazer benefícios para UFRRJ e outros pesquisadores de nosso país.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa e não acarretará custos ao participante não havendo também compensação financeira pela sua participação. Também não ocorrerão indenização decorrentes de algum eventual dano provocado pela pesquisa. Esse documento é emitido em duas vias via de igual teor e serão ambas assinadas pelo pesquisador e pelo participante.

Contatos dos Pesquisadores responsáveis (orientadora):  
Professora Doutora Silvia Moreira Goulart (orientadora)UFRRJ  
Luana Cirino Bretas Corrêa (discente do Mestrado em Educação Agrícola)  
E-mail: luanabretas.ufrrj@gmail.com  
Tel.:(21) 93960644 (21) 2682-1841

Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)  
Endereço: Rodovia BR 465, Km 07, s/n, Seropédica - RJ, 23890-000  
Tel.: (21) 2681-4707

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, abaixo assino e declaro que aceito participar da pesquisa e que fui informado e devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre o estudo e os procedimentos nela envolvidos assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento, a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pesquisador responsável

## **8 APÊNDICES**

## **Apêndice 01 - Protocolo das Entrevistas Narrativas com os Professores da UFRRJ**

1. Durante a sua vida pessoal e acadêmica já tinha interesse em ser professor? E professor universitário? E quando aflorou esse interesse?
2. Como e quando você ingressou na carreira professor universitário? Já atuou em outras universidades antes da UFRRJ?
3. Atualmente onde você trabalha? Qual Instituto e Departamento? Quais são os cursos? graduação, pós-graduação? Atua ou já atuou em cargo administrativo Chefia de departamento, Coordenação de curso, direção?
4. Me fale como desenvolve suas atividades de ensino
5. Participa também de algum projeto de extensão?
6. Como tem atuado em Pesquisa?
7. O que te traz maior prazer em seu trabalho: atividades de ensino, pesquisa ou extensão?
8. Quais são suas percepções sobre a docência universitária?
9. Como ocorreu seu processo de aprendizado da docência—e desenvolvimento da identidade profissional como Professor Universitário? Quais foram os fatores que contribuíram para essa formação?
10. Como a disciplina Docência no Ensino Superior pode contribuir na aprendizagem à docência?
11. Em sua opinião a disciplina Docência no Ensino Superior deveria ser obrigatória para os cursos de pós-graduação? Por quê?
12. Em sua opinião existe diferença na participação e aprendizagem dos conteúdos entre o aluno que possui licenciatura e o aluno que possui somente bacharelado nas aulas na disciplina Docência no Ensino Superior?

## Apêndice 02 - Questionários On Line Google Forms

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS QUESTIONÁRIOS *ONLINE GOOGLE FORMS***

#### **Pesquisa sobre a capacitação pedagógica dos docentes da UFRRJ baseada na disciplina Docência do Ensino Superior**

Sr. (a) participante,

Este é um convite para você participar da pesquisa “A Disciplina Docência do Ensino Superior: Impactos na Prática Pedagógica do Professor Universitário na UFRRJ”, que tem como pesquisadora responsável a discente do curso Mestrado em Educação Agrícola, Luana Cirino Bretas Corrêa, Matrícula 20181009784. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada sob a orientação da Professora Doutora Silvia Moreira Goulart (UFRRJ), que tem como objetivo investigar as transformações na práxis de egressos, que concluíram a disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ, e que exercem a docência no ensino superior.

Este estudo possui relevância visto que é uma oportunidade de observarmos o aprendizado da docência universitária, sua prática pedagógica e a percepção desses sujeitos em relação à contribuição da disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ. Sua participação será apenas hoje. Calcula-se que o preenchimento do Questionário Online (formulários Google) terá uma duração de 05 a 10 minutos.

Serão convidados para participar deste estudo 25 a 30 docentes da UFRRJ que participam ou participaram da disciplina. A sua participação nesta pesquisa é voluntária e envolve uma previsão de riscos mínimos, pois concerne apenas em responder a um Questionário Online (formulários Google). Estes riscos estão relacionados a um possível constrangimento ou um possível desconforto em alguma pergunta do Questionário Online (formulários Google) sendo sanados pela prévia explicação do estudo pelo pesquisador e tomadas precauções quanto à identidade dos participantes e não sendo obrigatório responder todas as perguntas. Poderá encaminhar o participante para atendimento psicológico na instituição Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) - UFRRJ, caso se faça necessário.

Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. Tais dados não serão disponibilizados para terceiros. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários.

Os resultados da pesquisa serão baseados nas respostas aos questionários dos participantes, como resultado, espera-se que pesquisadores, professores e estudiosos do tema poderão fazer uso dessas informações para trazer benefícios para UFRRJ e outros pesquisadores de nosso país.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa e não acarretará custos ao participante não havendo também compensação financeira pela sua participação, também não ocorrerão indenizações decorrentes de algum eventual dano provocado pela pesquisa.

Enviaremos para seu e-mail uma via de igual teor do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas pesquisadoras responsáveis.

Contatos dos Pesquisadores responsáveis (orientadora): Professora Doutora Silvia Moreira Goulart (orientadora) - UFRRJ

Luana Cirino Bretas Corrêa (discente do Mestrado em Educação Agrícola) E-mail: [luanabretas.ufrj@gmail.com](mailto:luanabretas.ufrj@gmail.com)

Tel.:(21) 93960644 (21) 2682-1841

Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Endereço: Rodovia BR 465, Km 07, s/n, Seropédica - RJ, 23890-000 Tel.: (21) 2681-4707

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, confirmo e declaro que aceito participar da pesquisa e que fui informado e devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre o estudo e os procedimentos nela envolvidos assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso leve a qualquer penalidade

Declaro que concordo em participar desse estudo?

(  )sim

(  )não

### **Questionário Online (formulários Google)**

1. Nome:
2. E-mail :
3. Como e quando você ingressou na carreira professor universitário?
4. Atualmente onde você trabalha? Qual Instituto e Departamento? Quais são os cursos? Graduação, pós-graduação?
5. Atua ou já atuou em cargo administrativo Chefia de departamento, Coordenação de curso, Direção?
6. Como docente, como desenvolve suas atividades de ensino?
7. Como ocorreu seu processo de aprendizado da docência universitária? Quais foram os fatores que contribuíram para essa formação?
8. Quais são suas percepções sobre a docência universitária?
9. Em que período a senhora foi Pró-reitora de Graduação?
10. Quais eram as principais preocupações com a Pró-reitora de Graduação?
11. Durante o período que a senhora foi Pró-reitora de Graduação houve algum critério pedagógico para concurso público para professor? Por qual razão?
12. Nessa época foi solicitada um curso capacitação pedagógica pela Pró-reitora de Graduação para os docentes recém-ingressos a UFRRJ baseada em disciplina docência do ensino superior? Fale um pouco sobre essa iniciativa.
13. Quais foram os resultados desse curso de capacitação pedagógica, na visão da Pró-reitora de Graduação, para os docentes recém-ingressos a UFRRJ?

### Apêndice 3 - Questionários On Line Google Forms

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS QUESTIONÁRIOS *ONLINE GOOGLE FORMS***

### **Pesquisa com os docentes da UFRRJ sobre a Disciplina Docência no Ensino Superior-IE**

Sr. (a) participante,

Este é um convite para você participar da pesquisa “A Disciplina Docência do Ensino Superior: Impactos na Prática Pedagógica do Professor Universitário na UFRRJ”, que tem como pesquisadora responsável a discente do curso Mestrado em Educação Agrícola, Luana Cirino Bretas Corrêa, Matrícula 20181009784.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada sob a orientação da Professora Doutora Silvia Moreira Goulart (UFRRJ), que tem como objetivo investigar as transformações na práxis de egressos, que concluíram a disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ, e que exercem a docência no ensino superior.

Este estudo possui relevância visto que é uma oportunidade de observarmos o aprendizado da docência universitária, sua prática pedagógica e a percepção desses sujeitos em relação à contribuição da disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ. Sua participação será apenas hoje, Calcula-se que o preenchimento do Questionário Online (formulários google) terá uma duração de 05 a 10 minutos. Serão convidados para participar deste estudo 25 a 30 docentes da UFRRJ que participam ou participaram da disciplina.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e envolve uma previsão de riscos mínimos, pois concerne apenas em responder a um Questionário Online (formulários google), estes riscos estão relacionados a um possível constrangimento ou um possível desconforto em alguma pergunta do Questionário Online (formulários google) sendo sanados pela prévia explicação do estudo pelo pesquisador e tomadas precauções quanto à identidade dos participantes e não sendo obrigatório responder todas as perguntas. Poderá encaminhar o participante para atendimento psicológico na instituição Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) -UFRRJ, caso se faça necessário.

Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. Tais dados não serão disponibilizados para terceiros. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários.

Os resultados da pesquisa serão baseados nas respostas aos questionários dos participantes, como resultado, espera-se que pesquisadores, professores e estudiosos do tema poderão fazer uso dessas informações para trazer benefícios para UFRRJ e outros pesquisadores de nosso país.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa e não acarretará custos ao participante não havendo também compensação financeira pela sua participação, também não ocorrerão indenizações decorrentes de algum eventual dano provocado pela pesquisa.

Enviaremos para seu e-mail uma via de igual teor do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas pesquisadoras responsáveis.

Contatos dos Pesquisadores responsáveis: Professora Doutora Silvia Moreira Goulart (orientadora- UFRRJ) Luana Cirino Bretas Corrêa (discente do Mestrado em Educação Agrícola)

E-mail: [luanabretas.ufrj@gmail.com](mailto:luanabretas.ufrj@gmail.com)

Tel.:(21) 93960644 (21) 2682-1841

Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)  
Endereço: Rodovia BR 465, Km 07, s/n, Seropédica - RJ, 23890-000 Tel.: (21) 2681-4707

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, confirmo e declaro que aceito participar da pesquisa e que fui informado e devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre o estudo e os procedimentos nela envolvidos assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro que concordo em participar desse estudo? \*

( ) sim ( ) não

### **Questionário Online (formulários Google)**

1- Nome:

2- E-mail :

3- Como e quando você ingressou na carreira professor universitário?

4- Atualmente onde você trabalha? Qual Instituto e Departamento? Quais são os cursos? Graduação, pós-graduação?

5- Me fale como desenvolve suas atividades de ensino?

6- Quais são suas percepções sobre a docência universitária?

7- Como ocorreu seu processo de aprendizado da docência e o desenvolvimento da identidade profissional como Professor Universitário? Quais foram os fatores que contribuíram para essa formação?

8- Você sente necessidade de aprimorar algum aspecto do seu trabalho no magistério superior?

( ) Sim ( ) Não

9- Em quais aspectos:

( ) Conferências ou seminários sobre educação superior

( ) Pesquisa individual a partir de leituras sobre temas da área de Educação Superior

( ) Maior diálogo entre os colegas sobre Educação Superior

( ) Não sinto necessidade de aprimorar em nenhum desses aspectos

( ) Outros \_\_\_\_\_

10- Como a disciplina Docência no Ensino Superior pode contribuir na aprendizagem à docência?

11- Em sua opinião a disciplina Docência no Ensino Superior deveria ser obrigatória para os cursos de pós-graduação?

( ) sim ( ) não

12- Porque a disciplina Docência no Ensino Superior deveria ou não ser obrigatória para os cursos de pós-graduação?

13- Em sua opinião como docente da disciplina, existe diferença na participação e aprendizagem dos conteúdos entre o aluno que possui licenciatura e o aluno que possui somente bacharelado durante suas aulas na disciplina Docência no Ensino Superior?

#### Apêndice 4 - Questionários On Line Google Forms

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS QUESTIONÁRIOS *ONLINE GOOGLE FORMS***

#### **Pesquisa com professores que atuaram e atuam na disciplina Docência do Ensino Superior**

Sr. (a) participante,

Este é um convite para você participar da pesquisa “A Disciplina Docência do Ensino Superior: Impactos na Prática Pedagógica do Professor Universitário na UFRRJ”, que tem como pesquisadora responsável a discente do curso Mestrado em Educação Agrícola, Luana Cirino Bretas Corrêa, Matrícula 20181009784.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada sob a orientação da Professora Doutora Silvia Moreira Goulart (UFRRJ), que tem como objetivo investigar as transformações na práxis de egressos, que concluíram a disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ, e que exercem a docência no ensino superior.

Este estudo possui relevância visto que é uma oportunidade de observarmos o aprendizado da docência universitária, sua prática pedagógica e a percepção desses sujeitos em relação à contribuição da disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ. Sua participação será apenas hoje, Calcula-se que o preenchimento do Questionário Online (formulários google) terá uma duração de 05 a 10 minutos. Serão convidados para participar deste estudo 25 a 30 docentes da UFRRJ que participam ou participaram da disciplina.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e envolve uma previsão de riscos mínimos, pois concerne apenas em responder a um Questionário Online (formulários google), estes riscos estão relacionados a um possível constrangimento ou um possível desconforto em alguma pergunta do Questionário Online (formulários google) sendo sanados pela prévia explicação do estudo pelo pesquisador e tomadas precauções quanto à identidade dos participantes e não sendo obrigatório responder todas as perguntas. Poderá encaminhar o participante para atendimento psicológico na instituição Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) -UFRRJ, caso se faça necessário.

Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. Tais dados não serão disponibilizados para terceiros. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários. Os resultados da pesquisa serão baseados nas respostas aos questionários dos participantes, como resultado, espera-se que pesquisadores, professores e estudiosos do tema poderão fazer uso dessas informações para trazer benefícios para UFRRJ e outros pesquisadores de nosso país.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa e não acarretará custos ao participante não havendo também compensação financeira pela sua participação, também não ocorrerão indenizações decorrentes de algum eventual dano provocado pela pesquisa.

Enviaremos para seu e-mail uma via de igual teor do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas pesquisadoras responsáveis.

Contatos dos Pesquisadores responsáveis (orientadora):

Professora Doutora Silvia Moreira Goulart (orientadora - UFRRJ)

Luana Cirino Bretas Corrêa (discente do Mestrado em Educação Agrícola )

E-mail: luanabretas.ufrj@gmail.com

Tel.:(21) 93960644 (21) 2682-1841

Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Endereço: Rodovia BR 465, Km 07, s/n, Seropédica - RJ, 23890-000  
Tel.: (21) 2681-4707

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, confirmo e declaro que aceito participar da pesquisa e que fui informado e devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre o estudo e os procedimentos nela envolvidos assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro que concordo em participar desse estudo?

(  ) sim (  ) não

### **Questionário Online (formulários google)**

1- Nome:

2- E-mail :

3- Como e quando você ingressou na carreira professor universitário?

4- Atualmente onde você trabalha? Qual Instituto e Departamento? Quais são os cursos de graduação, pós-graduação?

5- Me fale como desenvolve suas atividades de ensino?

6- Quais são suas percepções sobre a docência universitária?

7- Como ocorreu seu processo de aprendizado da docência e desenvolvimento da identidade profissional como Professor Universitário? Quais foram os fatores que contribuíram para essa formação?

8- Qual o papel dos departamentos da área pedagógica na formação pedagógica nos cursos de graduação da UFRRJ? E nos cursos de pós-graduação?

9- Como ocorreu a criação da disciplina IE-1333, Docência no Ensino Superior? Como foi em seu início? Ela já foi um curso de pós-graduação Lato-sensu?

10- A disciplina IE-1333, Docência no Ensino Superior, já foi chamada de Metodologia do Ensino Superior? Quando e porque ocorreu essa mudança?

11- A disciplina IE-1333, Docência no Ensino Superior é ou já foi obrigatória em algum programa de pós-graduação? Ela deveria ser obrigatória para todos?

12- Como a disciplina Docência no Ensino Superior pode contribuir na aprendizagem à docência?

13- Em sua opinião a disciplina Docência no Ensino Superior deveria ser obrigatória para os cursos de pós-graduação?

(  ) Sim (  ) Não

14- Como ocorreu a capacitação pedagógica em Docência no Ensino Superior aos professores recém concursados a UFRRJ no período do REUNI, solicitada pela antiga Decana de Graduação professora Nidia Majerowicz?

## Apêndice 5 - Questionários On Line Google Forms

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS QUESTIONÁRIOS *ONLINE GOOGLE FORMS***

#### **Pesquisa com os egressos que cursaram a Disciplina Docência no Ensino Superior -IE UFRRJ.**

Sr. (a) participante,

Este é um convite para você participar da pesquisa “A Disciplina Docência do Ensino Superior: Impactos na Prática Pedagógica do Professor Universitário na UFRRJ”, que tem como pesquisadora responsável a discente do curso Mestrado em Educação Agrícola, Luana Cirino Bretas Corrêa, Matrícula 20181009784.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada sob a orientação da Professora Doutora Silvia Moreira Goulart (UFRRJ), que tem como objetivo investigar as transformações na práxis de egressos, que concluíram a disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ, e que exercem a docência no ensino superior.

Este estudo possui relevância visto que é uma oportunidade de observarmos o aprendizado da docência universitária, sua prática pedagógica e a percepção desses sujeitos em relação à contribuição da disciplina Docência do Ensino Superior na UFRRJ. Sua participação será apenas hoje, Calcula-se que o preenchimento do Questionário Online (formulários google) terá uma duração de 05 a 10 minutos.

Serão convidados para participar deste estudo 20 a 50 discentes da UFRRJ que participam ou participaram da disciplina. A sua participação nesta pesquisa é voluntária e envolve uma previsão de riscos mínimos, pois concerne apenas em responder a um Questionário Online (formulários google), estes riscos estão relacionados a um possível constrangimento ou um possível desconforto em alguma pergunta do Questionário Online (formulários google) sendo sanados pela prévia explicação do estudo pelo pesquisador e tomadas precauções quanto à identidade dos participantes e não sendo obrigatório responder todas as perguntas. Poderá encaminhar o participante para atendimento psicológico na instituição Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) -UFRRJ, caso se faça necessário.

Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. Tais dados não serão disponibilizados para terceiros. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários.

Os resultados da pesquisa serão baseados nas respostas aos questionários dos participantes, como resultado, espera-se que pesquisadores, professores e estudiosos do tema poderão fazer uso dessas informações para trazer benefícios para UFRRJ e outros pesquisadores de nosso país.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa e não acarretará custos ao participante não havendo também compensação financeira pela sua participação, também não ocorrerão indenizações decorrentes de algum eventual dano provocado pela pesquisa.

Enviaremos para seu e-mail uma via de igual teor do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas pesquisadoras responsáveis.

Contatos dos Pesquisadores responsáveis (orientadora):

Professora Doutora Silvia Moreira Goulart (orientadora)UFRRJ

Luana Cirino Bretas Corrêa (discente do Mestrado em Educação Agrícola)

E-mail: luanabretas.ufrj@gmail.com

Tel.:(21) 93960644 (21) 2682-1841

Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Endereço:  
Rodovia BR 465, Km 07, s/n, Seropédica - RJ, 23890-000  
Tel.: (21) 2681-4707

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, confirmo e declaro que aceito participar da pesquisa e que fui informado e devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre o estudo e os procedimentos nela envolvidos assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso leve a qualquer penalidade.

sim  não

### **Questionário Online (formulários google)**

1- Nome:

2- E-mail :

3- Sexo:

Masculino  Feminino

4- Qual é a modalidade de seu curso de pós-graduação?

Mestrado Profissional  Mestrado Acadêmico  Doutorado

5- Qual é o seu curso de pós-graduação?

6- Período em que cursou a disciplina Docência do Ensino Superior (Exemplo: 2019-1)

7- Qual o motivo que o levou a fazer a Disciplina Docência do Ensino Superior?

8- Em sua grade curricular a disciplina Docência do Ensino Superior é:

optativa  obrigatória

9- No seu curso de pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) tem alguma outra disciplina que contribua para a aquisição de conhecimentos pedagógicos?

sim  não

10- Essa(s) Disciplina(s) de caráter pedagógico é (são):

Obrigatórias  Optativas  Não sei.

Não há disciplinas pedagógicas na grade curricular do programa de pós-graduação

11- Qual sua percepção sobre a metodologia utilizada para essa disciplina, com professores de diversas áreas que ministram temas de acordo com sua práxis específica sobre Docência no Ensino Superior?

12- Como você analisa a formação oferecida pela UFRRJ para os alunos da pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) para que exerçam a Docência no Ensino Superior ao concluir a sua pós-graduação?