

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

JÉSSICA MARIA DIAS DE SOUZA

A FORMAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR:
TRAJETÓRIA E IDENTIDADE DE PROFESSORES DE UNIVERSIDADES FEDERAIS
NA REGIÃO SUL DO BRASIL

PORTO ALEGRE

2023

Jéssica Maria Dias de Souza

A FORMAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR:
TRAJETÓRIA E IDENTIDADE DE PROFESSORES DE UNIVERSIDADES FEDERAIS
NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Luz David

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Souza, Jéssica Maria Dias de
A formação de docentes do ensino superior:
trajetória e identidade de professores de
universidades federais na região sul do Brasil /
Jéssica Maria Dias de Souza. -- 2023.
106 f.
Orientador: Marília Luz David.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Docência. 2. Pós-graduação. 3. Identidade. 4.
Trajetória. I. David, Marília Luz, orient. II.
Título.

Jéssica Maria Dias de Souza

A FORMAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR:
TRAJETÓRIA E IDENTIDADE DE PROFESSORES DE UNIVERSIDADES FEDERAIS
NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Porto Alegre, 30 de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Marília Luz David (orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Russel Teresinha Dutra da Rosa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Enio Passiani
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Gabriel Bandeira Coelho
Departamento de Sociologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Para a pequena Jé.

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação não se faz sozinha, ela é um combinado de várias ações e de várias pessoas, às quais quero agradecer pelo apoio em todo esse período de dois anos e meio. Primeiramente às famílias, essa que é no plural. Agradeço a cada pessoa das minhas famílias pelo apoio, incentivo e carinho por todo esse tempo, é com toda essa energia e afeto que pude concluir essa etapa.

Pai e mãe, tem uma parte de vocês aqui também, obrigada pelas conversas e por me dizerem que valia a pena! Tai, você é um grande amor que chegou e agradeço a cada dia pelo nosso encontro, seu apoio incondicional é lindo e esse trabalho tem muito da sua persistência, te amo. Mi e Nari, obrigada pelas palavras de “vai dar certo!” durante o mestrado, mesmo quando faltava fôlego, foi importante ter essa mensagem por perto!

A cada familiar, somente gratidão por vocês! Rosa e Vó Maura obrigada pela vela acesa e as orações, deu certo! Madrinha, padrinho, Ucha, Vovós, tio Júnior e primos, e tantas outras pessoas que torciam por esse momento acontecer, obrigada!

Às pessoas amigas, vocês são incríveis! Diana, Thaís, Alexandre, Bruna, Edson e tantas outras pessoas que torcem e comemoram cada vitória, obrigada não é suficiente, amo muito vocês!

Penélope, Blair e Luz, obrigada por alegrarem meus dias e me lembrarem que existe mundo, com sol e vento na cara. São os pequenos momentos em cada dia e na lembrança com vocês que sempre me fazem desacelerar e sorrir!

Obrigada, Andrey, pela conversa semanal que me fez perceber novos caminhos para tantos sentimentos. Cada encontro foi essencial para que as ideias se tornassem escritas, meu sincero obrigada!

Agradeço imensamente à minha orientadora Marília, como primeira orientanda estou puxando a fila e sei que terá grande sucesso ao longo da sua carreira. Obrigada pelas conversas, apoio e cobranças, cada momento foi importante para esta acadêmica ainda em formação. Que seja o início de grandes colaborações!

Ao PPG-Sociologia, também agradeço pela estrutura e aulas, foi incrível ter tido a oportunidade de fazer parte deste Programa e espero que cada vez mais se mantenha como um espaço de excelente formação, obrigada!

Agradeço às pessoas trabalhadoras desse país, as quais não consigo nomear, mas que com seus trabalhos e ações diárias contribuem para termos universidade pública e transporte público, obrigada! Também agradeço às pessoas pesquisadoras que tanto proporcionam a

revisão e criação de ideias. O que mais admiro na pesquisa é o avanço depender do que já foi feito, por isso, agradeço a todas as pessoas que tive contato e me auxiliaram na construção da minha própria pesquisa.

Por fim, agradeço eu mesma por continuar, insistir e acreditar novamente!

Fé pra quem é forte
Fé para quem é ...
Fé pra quem não foge à luta
Fé pra quem não perde o foco
Fé pra enfrentar esses ...
(Iza, Fé)

“O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”.
(Carlos Drummond de Andrade, Sentimento do Mundo)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender a formação docente, considerando os elementos de trajetória e identidade (Dubar, 2005). Considerando a lacuna desse tema no âmbito do ensino superior (De la Fare *et al.* 2016), em especial, na pós-graduação, a escolha foi pela realização de uma pesquisa empírica através de entrevistas. A amostra final foi constituída de pessoas docentes adjuntas e titulares de Programas de Pós-graduação da área de Sociologia de três universidades: UFPR, UFSC e UFPEL. De um universo de 41 pessoas docentes, foram realizadas 10 entrevistas – 6 com docentes adjuntas e 4 com titulares. A pesquisa teve como base os conceitos de identidade pessoal e profissional, trajetória e saberes docentes (Dubar, 2005; 2006; 2012; Tardif, 2011; Pimenta e Anastasiou, 2014). Como principais resultados, foi observado: i) a rotina da pessoa docente na pós-graduação exige um escopo variado de atividades; ii) a prática docente é a maior fonte para o aprendizado da docência; iii) outras experiências de vida, conectadas ou não com a docência, foram fatores que contribuíram na formação da identidade docente; iv) quando questionado às pessoas docentes se tinham tido conversas com suas pessoas orientadoras sobre a docência, a maioria disse que o tópico não foi abordado de forma específica; v) quando questionadas sobre as mudanças na prática docente desde o ingresso na carreira, algumas pessoas apontaram que foram realizadas mudanças (como critérios de avaliação) e vi) quando questionadas sobre planos futuros, a maioria respondeu que queria realizar um projeto ou atividade relacionada à pesquisa envolvendo instituições de ensino internacionais. Como perspectivas para próximos estudos, pode-se explorar a ideia de como a formação docente envolve também elementos externos à formação acadêmica e como a proposta de novos modelos de pós-graduação, principalmente, a maior aproximação com a docência, pode ocorrer sem necessariamente a incorporação de mais disciplinas, tendo em vista a carga horária já existente.

Palavras-chave: Docência. Pós-graduação. Identidade. Trajetória.

ABSTRACT

The main aim of this research is to understand teacher training, considering the elements of trajectory and identity (Dubar, 2005). Considering the gap in this topic in higher education (De la Fare et al, 2016), especially in postgraduate studies, the choice was made to carry out empirical research through interviews. The final sample was made up of adjunct and full professors from graduate programs in Sociology at three universities: UFPR, UFSC and UFPEL. From a universe of 41 professors, 10 interviews were conducted - 6 adjunct professors and 4 full professors. The research was based on the concepts of personal and professional identity, trajectory and teaching knowledge (Dubar, 2005; 2006; 2012; Tardif, 2014; Pimenta and Anastasiou, 2014). The main results observed were: i) the teaching person's routine in postgraduate education requires a varied scope of activities; ii) teaching practice is the greatest source for learning teaching; iii) other life experiences, connected or not with teaching, were factors that contributed to the formation of teaching identity; iv) when teachers were asked if they had talked to their supervisors about teaching, the majority said that the topic had not been addressed in any specific way; v) when asked about changes in teaching practice since entering the career, some people pointed out that changes had been made (such as assessment criteria); and vi) when asked about changes in teaching practice since entering the career, some said that changes had been made (such as assessment criteria). As prospects for future research, we can explore the idea of how teacher training also involves elements external to academic training and how the proposal of new postgraduate models, especially closer ties with teaching, can occur without necessarily incorporating more subjects, given the existing workload.

Keywords: Teaching. Post-graduation. Identity. Trajectory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de participação de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho (2012-2022).....	32
Figura 2 – Ampliação das responsabilidades docentes nas instituições de ensino superior: comparativo	47
Figura 3 – Número de ingressantes em cursos de graduação Brasil (2011-2021)	48
Figura 4 – Programas de Pós-graduação em Sociologia, por categoria administrativa	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil do docente de instituição de educação superior por categoria administrativa (público e privada) - 2021	34
Quadro 2 – Classes da docência no ensino superior público.....	45
Quadro 3 – Formação educacional - Pessoa de 30 anos.....	46
Quadro 4 – Atividades de competência dos professores na Idade Média e na Idade Moderna	46
Quadro 5 – Critérios e variáveis para seleção da amostra de pesquisa	70
Quadro 6 – Amostra final	71
Quadro 7 – Pessoas entrevistadas	71
Quadro 8 – Plano Nacional de Pós-Graduação - 1975 a 2020	74
Quadro 9 – Lista dos PPGs de Sociologia no Brasil	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de instituições de educação superior no Brasil (1991-2021)	21
Tabela 2 – Evolução do número de instituições de educação superior por organização acadêmica no Brasil (2011-2020).....	22
Tabela 3 – Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa (2021-2022)	23
Tabela 4 – Comparativo de crescimento de instituições de educação superior por categoria administrativa (2014-2021)	25
Tabela 5 – Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a grande área do conhecimento predominante (2016).....	29
Tabela 6 – Número de docentes em exercício, na educação superior, por categoria administrativa (2012-2022)	31
Tabela 7 – Número De Docentes Na Educação Superior, Por Regime De Trabalho (2021)...	32
Tabela 8 – Cargos da docência no ensino superior público	44
Tabela 9 – Ciclo de Vida Profissional Docente.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro de Formação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Ensino à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESALQ-USP	Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" - Universidade de São Paulo
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES	Instituto de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUPERJ	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGSP	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política
Proies	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	METODOLOGIA.....	14
1.2	JUSTIFICATIVA	15
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	16
2	O ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS	19
2.1	CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR – COMO CHEGAMOS AQUI?.....	19
2.2	A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL – UM BREVE HISTÓRICO	28
2.3	AGÊNCIAS DE FOMENTO: CAPES E CNPQ NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	34
3	A DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	39
3.1	DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	39
3.2	FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE	52
3.3	DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	62
4	ESTUDO DE CASO: PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA	68
4.1	PERCURSO METODOLÓGICO	68
4.2	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA	73
4.3	APRESENTAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO SELECIONADOS.....	76
4.4	FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA.....	78
4.4.1	Campos	78
4.4.2	Trajetória	79
4.4.3	Identidade	82
4.4.4	Saberes	83
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	103

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem a proposta de analisar a formação docente das pessoas professoras de instituições do ensino superior, em específico, de universidades federais e que estejam vinculadas a Programas de Pós-graduação (PPG).

O tema da docência no ensino superior já está presente na literatura, com diversos estudos discutindo o cotidiano da pessoa docente, a sua formação e os desafios envolvendo essa carreira. Comparativamente à educação básica, a docência no ensino superior tem uma literatura menos extensa, assim, há espaço para contribuição acadêmica e desenvolvimento ainda maior do tema.

Em se tratando do ensino superior, ainda é mais específica a abordagem em relação aos Programas de Pós-graduação, os quais abrigam o mestrado e o doutorado acadêmico e possuem mais requisitos a serem cumpridos em relação à escrita e publicação de artigos, se comparado com a graduação. Logo, a pertinência desse tema ficou evidente. A opção seguinte foi, para além de estar no ambiente da pós-graduação, ingressar na área da Sociologia. Na literatura explorada foi possível observar pesquisas em outras áreas, por isso, questionou-se como um estudo aproximado das Ciências Sociais seria relevante.

1.1 METODOLOGIA

A definição por uma pesquisa empírica teve a intenção de aproximar a pessoa pesquisadora e o campo, buscando compreender a identidade docente por via das trajetórias. A realização de entrevistas foi percebida como o caminho ideal para a obtenção de dados para a análise sociológica. Para o recorte do trabalho de campo, estabeleceu-se que seriam analisados docentes vinculados a universidades públicas federais, aos PPGs em Sociologia localizados na região Sul e, posteriormente, que fossem pertencentes às instituições UFPR, UFSC e UFPel.

O levantamento das pessoas docentes vinculadas aos PPGs de Sociologia ocorreu entre abril e maio de 2022, com a obtenção de 73 pessoas, no total. Esses dados foram posteriormente classificados de acordo com oito variáveis: i) universidade, ii) Programa de Pós-graduação, iii) vínculo com a universidade, iv) categoria, v) classe, vi) nível, vii) estado atual e viii) ano de ingresso. Como citado anteriormente, as universidades selecionadas foram a UFPR, UFSC e UFPel; o PPG selecionado foi a Sociologia. No entanto, a UFSC tem a particularidade de o PPG da Sociologia e Ciência Política estarem juntos, portanto, nesse caso, é possível ter uma conexão dessas áreas na amostra recortada. A categoria “vínculo com a universidade” se divide

em servidora ou voluntária, em ambos os casos a docente é servidora pública, mas a voluntária seria o caso de a pessoa estar vinculada ao PPG mesmo sendo de outra área ou estar aposentada. A categoria também é dividida entre permanente e colaborador, sendo o primeiro uma pessoa que está de forma permanente no corpo docente do PPG. Já as categorias “classe” (por exemplo, adjunto e titular) e “nível” (I, II, III e IV) consistem na posição que a docente ocupa na carreira da docência. O “estado atual” é expresso por ativo ou aposentado, sinalizando se a pessoa docente tem vínculo ativo ou já se aposentou, mas permanece vinculada ao PPG e, por fim, o “ano de ingresso” que corresponde ao ano que a docente ingressou na instituição à qual atualmente está vinculada.

A amostra final consistiu em 41 pessoas docentes, com a seleção da “classe” de adjuntos e titulares (16 e 25 pessoas, respectivamente) e “vínculo” como servidora. Desse número total, foram realizadas 10 entrevistas, com 6 docentes adjuntas e 4 titulares. A escolha por docentes adjuntos e titulares foi uma tentativa de obter uma possível diferença de percepção entre docentes que possuem mais e menos tempo de profissão, de forma, a entender se esse seria um fator de diferença nas falas presentes nas entrevistas. As entrevistas foram semiestruturadas, por meio de blocos de perguntas que tinham relação com os principais conceitos mobilizados para a pesquisa: campos, trajetória, identidade e saberes.

A etapa de entrevistas do trabalho de campo ocorreu entre março e abril de 2023, com a realização das entrevistas via videoconferência, sendo permitida por todas as participantes a gravação, transcrição e armazenamento do conteúdo coletado pela pesquisadora. As entrevistas foram transcritas e posteriormente adicionadas ao software Nvivo para ser realizada a análise dos dados, conforme o referencial teórico adotado.

Como uma escolha ética, para se referir às entrevistadas se utilizou o termo “pessoa entrevistada” como forma de buscar uma neutralidade de gênero das docentes e assim, evitar a escrita da palavra no gênero gramatical masculino como usualmente é realizado (“masculino genérico”), dessa forma, evitando o denominado “sexismo gramatical” (Mader, 2015).

1.2 JUSTIFICATIVA

O ensino superior nas décadas recentes foi fortemente impactado com a expansão de vagas (Inep, 2021; Neves; Martins, 2016) e, em paralelo, também ocorreu o aumento do número de docentes como resultado da implementação das políticas públicas, especialmente a partir dos anos 2000, com o fim de expandir o ensino superior no Brasil. São os diversos tipos de docência que podem existir, como, por exemplo, em virtude da instituição na qual trabalha e da formação

da pessoa. É sabido que para docentes em instituições públicas os requisitos mínimos para o ingresso (doutorado acadêmico) são maiores se comparado ao âmbito privado (especialização/pós-graduação lato sensu), o que acaba gerando uma maior concentração da produção acadêmica nas instituições públicas.

A análise da docência, porém, transpassa os tipos de instituições existentes, envolvendo também suas trajetórias pessoais e as relações sociais que foram relevantes para a formação da identidade profissional. Especialmente no ambiente da pós-graduação, onde se imagina que a docente ocupante teve uma grande dedicação para estar nesse nível acadêmico, se questiona como pode se compreender essa formação docente.

Já existe uma literatura sobre o tema da docência no ensino superior (Pryjma; Oliveira, 2016; Masetto, 2012; Freitas, 2007), inclusive ressaltando que a pessoa pós-graduanda teria uma formação mais próxima à pesquisa, em detrimento de conteúdos voltados à didática (Vieira, 2013). É verdade que nas últimas décadas ocorreram movimentos para aproximação desse tema nos PPGs, como a obrigatoriedade de realização do estágio de docência por parte de pessoas doutorandas, algo que busca inserir dentro da pós-graduação a atividade de preparação e realização de aulas. Entretanto, ainda é questionado se mais atividades ou disciplinas deveriam ser adicionadas aos PPGs, a fim de buscar uma melhor preparação das futuras docentes.

A presente pesquisa adentra nesse contexto, mas com a perspectiva de dialogar com a pessoa docente. Ao invés de somente ponderar se ocorre uma predileção entre pesquisa ou docência, a ideia é entender como as próprias docentes compreendem sua formação e como suas trajetórias foram consolidando a identidade profissional atual. Pretende-se, com isso, obter dados que auxiliem na evolução do tema da docência do ensino superior e também no debate sobre a preparação das futuras pessoas docentes.

Como motivação pessoal, a docência foi um tema presente durante a graduação, por meio da experiência de monitoria da disciplina de metodologia do trabalho científico. Ao participar de discussões sobre o fazer da pesquisa foi imediato questionar como aprender a pesquisar e escrever academicamente faz parte da formação docente, mas, diante disso, também restou a dúvida de como aconteceria esse processo, conciliando diferentes atividades, como pesquisa e docência. O interesse na ideia permaneceu e, a partir da perspectiva da análise sociológica, se pode vislumbrar um caminho para a realização da pesquisa, e enfim a concretização de uma reflexão que iniciou anos atrás.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação foi dividida em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. O primeiro capítulo contextualiza o ensino superior no Brasil, com referência às mudanças nas décadas recentes, especialmente a grande expansão ocorrida no número de estudantes. Apresenta-se brevemente as diferenças entre instituições públicas e privadas, com destaque no perfil de formação acadêmica do corpo docente, o qual se reflete em uma maior produção acadêmica nas públicas. Adentrando ao campo selecionado para a pesquisa, o tópico da pós-graduação é detalhado a partir da descrição do cenário atual, do perfil discente e de como se dá a ocupação do mercado de trabalho após a formação. Por fim, descreve-se o papel do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em relação à pós-graduação, a partir do estabelecimento de requisitos e parâmetros a serem cumpridos pelos Programas de Pós-graduação, docentes e discentes. É também a partir dessas duas agências governamentais que são disponibilizados financiamentos e subsídios para pesquisas e projetos vinculados à universidade, sendo que uma melhor avaliação aumenta em mais chances para recebimento de um auxílio financeiro. Portanto, as docentes que desejam ter mais acessos a incentivos precisam direcionar suas ações para demonstrarem que são boas candidatas e, logo, cumprem com as expectativas expressas pelas instituições.

O segundo capítulo traz o foco para a docência e a formação docente, adentrando ao campo mais específico da pesquisa, para que se possa compreender como ocorre essa formação profissional. De início, a docência no ensino superior é contextualizada com a descrição do cenário dessa carreira no Brasil, especialmente em instituições públicas. Também são apresentados os conceitos centrais mobilizados na pesquisa, como “trajetória” (Dubar, 1998), “identidade” (Dubar, 2005) e “identidade profissional” (Dubar, 2012). A literatura observa que, ao longo dos anos, as docentes das universidades públicas foram englobando cada vez mais atividades, incluindo demandas administrativas, docência, pesquisa e extensão. Esse conglomerado de responsabilidades acarreta um aumento contínuo de atividades que precisam coexistir numa quantidade limitada de tempo e energia da pessoa, sendo difícil e até mesmo impossível cumprir todas essas obrigações dentro da jornada semanal estipulada. Dessa maneira, um debate sobre produtividade acadêmica é algo presente quando se examina a rotina atual da docência e, principalmente, como se forma a identidade profissional, tendo em vista todos esses desafios. Por fim, a carreira docente é examinada, buscando-se entender os possíveis ciclos que esses e essas profissionais vivenciam ao longo dos anos, bem como de que modo

essas particularidades podem aparecer na trajetória de profissionais com mais ou menos tempo de experiência nessa posição.

O terceiro e último capítulo adentra no campo definido para a pesquisa, com a breve descrição dos Programas de Pós-graduação selecionados, a amostra das docentes, quais pessoas foram entrevistadas, a metodologia da pesquisa e, como fechamento, a apresentação e discussão dos dados obtidos nas entrevistas. A partir da literatura apresentada nos capítulos anteriores, esta última parte tem o sentido de mostrar a contribuição da autora para o campo e possibilitar o diálogo com os escritos já existentes.

Após o terceiro capítulo, resta a finalização com o tópico das considerações finais, o qual traz uma sucinta recapitulação de toda a dissertação e, especialmente, aponta para futuras pesquisas e perspectivas para o tema. Em relação ao campo das entrevistas realizadas, a formação como docente tem relação com “identidade” pessoal, sendo que as múltiplas relações sociais vividas pela pessoa também corroboram para a constituição da “identidade profissional” da docente. Algo que permite pensar a formação das e dos professores para além das titulações acadêmicas, se existir a pretensão de mudança para um perfil de pessoa pós-graduanda mais próxima da docência, esses outros elementos da própria “trajetória” da pessoa também podem ter relevância quando se considera a implantação de novas atividades ou mesmo disciplinas.

A pesquisa, portanto, reforça alguns pontos já referidos em outros estudos e possibilita essa perspectiva mais abrangente em relação à docência e sua formação.

2 O ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS

O presente capítulo busca apresentar brevemente um panorama do ensino superior no Brasil, discutindo a recente expansão no número de instituições de ensino superior e o crescimento entre o setor privado e público. Em seguida, explora as origens da pós-graduação no país, avaliando a evolução dos Programas, a organização administrativa e os dados sobre as docentes de ensino superior. Por fim, analisa o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a fim de entender o histórico das agências e as contribuições para o ensino superior, em especial, para os Programas de Pós-graduação (PPGs).

A partir desses pontos, espera-se ter uma contextualização mais abrangente do ensino superior no Brasil. Tal contextualização é importante porque as mudanças recentes notoriamente modificaram o perfil discente, o que, por sua vez, impactou a categoria de docentes. Ao longo dos anos, a construção dos critérios de avaliação e financiamento de pesquisa afetou a própria formação docente e, posteriormente, a carreira, influenciando quais atividades as pessoas professoras devem priorizar para conquistar um avanço profissional, como a progressão e promoção funcional nas instituições públicas.

Com esse panorama, observa-se como a docência envolve o exercício de diversos papéis – inclusive com a pesquisa sendo valorizada para fins de avaliação, assemelhando-se à forma internacional de validação das instituições de ensino, as quais perpassam a maior produção acadêmica de artigos. Todos esses elementos são relevantes para a compreensão de como o contexto interage com a pessoa docente e como esta vai desenvolver a sua visão e prática docente.

2.1 CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR – COMO CHEGAMOS AQUI?

O ensino superior no Brasil possuiu um desenvolvimento tardio (Neves; Martins, 2016), com as primeiras universidades surgindo apenas na década de 1930 – com a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, posteriormente integrada à Universidade do Rio de Janeiro. Devido ao histórico de escravidão vivida no país, o ensino superior foi acessado unicamente pelas camadas mais ricas da população (Neves; Raizer; Fachinnetto, 2007), e somente no final da década de 1990 se observa uma universalização do ensino fundamental (96,8%) (Neves; Raizer; Fachinnetto, 2007).

O processo de inclusão educacional com a efetiva consolidação da ampla escolarização como parte de políticas públicas de Estado (Goldemberg, 1993). Durante o período da ditadura civil-militar, entre 1964 e 1985, um projeto desenvolvimentista foi implementado, com um aumento do ensino superior público que não era acompanhado pelo número de matrículas (Neves; Martins, 2016).

Até 1960, eram contabilizadas 95.691 matrículas no ensino superior, metade delas em instituições públicas (Durham, 2003). Nesta mesma década se iniciou um processo de expansão de universidades públicas para a formação de profissionais, com o fim de formar pessoas para gerar um desenvolvimento econômico do país. Com essa motivação de fundo, ocorreu um salto expressivo no número de estudantes: em 1965, já eram contabilizadas 352.096 matrículas, sendo 56,2% pertencentes a instituições públicas (Durham, 2003).

No mesmo momento, o Brasil vivenciou uma crise de “excedentes” (Braghini, 2014) na qual as pessoas não conseguiram efetivar sua matrícula pela falta de vagas, causando até mesmo o ingresso de processos judiciais na tentativa de obter a vaga no ensino superior. Ao examinar a crise dos “excedentes” em 1960, Braghini (2014) cita o estudo de Freitag (1986), que apurou os saltos de matrículas no ensino superior e o avanço das IES privadas ao longo dos anos: em 1968 tinha-se o registro de 278.295 matrículas e, em 1973, esse número chegou a 836.469, uma elevação vertiginosa em pouco tempo. A crise demonstrou um descompasso entre o número de vagas e números de pessoas aptas a ingressar no ensino superior, e isso acabou virando um grande problema no Brasil, entretanto, cabe salientar que a “crise” estava adstrita às pessoas que tinham acesso ao ensino básico e médio. Mesmo que em 1969 tenha sido contabilizado 162.000 estudantes perdendo vagas no ensino superior (Braghini, 2014), essa ainda representava uma pequena parte da população brasileira.

No mesmo período, em 1968, foi aprovada a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), marco muito importante para modificação da estrutura de ensino existente até então. O modelo de universidade foi estabelecido como a referência para o ensino superior e foi ratificada a ideia do tripé acadêmico de ensino, pesquisa e extensão. A pós-graduação *stricto sensu* foi institucionalizada, as universidades começaram a ser organizadas em departamentos ao invés das cátedras, foi implementado o regime semestral, o sistema de créditos e a necessidade dos títulos de mestrado e doutorado para docentes (Neves; Martins, 2016).

O que antigamente era tratado como um “exame”, após a Reforma Universitária e o Decreto nº 68.908/1971 torna-se um concurso, estabelecendo que serão selecionadas as pessoas candidatas até o limite de vagas disponíveis, colocando um fim às ações judiciais sobre o tema. A instauração do vestibular foi uma forma de restringir o número de ingressantes.

Durante a década de 1970, novamente se vê uma expansão do ingresso no ensino superior, com números homogêneos até metade da década de 1990, quando novamente ocorreu um aumento de estudantes. Se até 1970 era possível observar uma divisão proporcional no número de matrículas entre o ensino público e privado, em 1980 isso começa a mudar, e a proporção de matrículas em instituições privadas (64,3%) supera em muito as instituições públicas (35,7%) (Durham, 2003). A grande expansão de instituições privadas foi baseada em escolas isoladas¹, com a oferta de cursos de baixo custo e baixa exigência acadêmica (Durham, 2003), muito diferente do modelo de universidade pública.

Ao longo dos anos, o número de instituições de ensino superior aumentou expressivamente. As pesquisas de dados coletados no período pelo Censo do Ensino Superior e pelo Instituto Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Instituto Semesp, 2023) demonstram como, a partir dos anos 2000, ocorreu um crescimento vertiginoso no número de instituições privadas de ensino superior, muito acima do aumento de instituições públicas. Em 2000, eram 1.180 instituições no total – 1.004 privadas e 176 públicas –, enquanto em 2021 os dados apontaram 2.574 instituições no total, 2.261 privadas e 313 públicas (Instituto Semesp, 2023, p. 10).

Tabela 1 – Evolução do número de instituições de educação superior no Brasil (1991-2021)

Ano	Total Geral	Categoria Administrativa	
		Total	
		Pública	Privada
1991	893		
1996	922		
2000	1.180	176	1.004
2001	1.391		
2006	2.270		
2011	2.365	284	2.081
2012	2.416	304	2.112
2013	2.391	301	2.090
2014	2.368	298	2.070
2015	2.364	295	2.069
2016	2.407	296	2.111
2017	2.448	296	2.152
2018	2.537	299	2.238

¹ As escolas ou faculdades isoladas consistiam em uma instituição de ensino de teor profissionalizante, específica para formação para um ou poucos cursos (Neves; Martins, 2016).

2019	2.608	302	2.306
2020	2.457	304	2.153

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo do Ensino Superior 2021 e Inep (2022).

Com esse histórico e crescimento, o ensino superior brasileiro se consolidou em duas vias, a pública e a privada. Esse contexto, já presente, ganhou força através da Constituição Federal de 1988 e a Lei Nacional de Diretrizes e Bases de 1996, nas quais foi garantido o ensino público gratuito e reconhecida a possibilidade da expansão da oferta de cursos superiores nas instituições privadas (Neves; Martins, 2016).

Em relação à organização acadêmica, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), existem quatro tipos de instituições do ensino superior: (i) universidade, (ii) faculdade, (iii) centro universitário, (iv) centro de educação tecnológica e instituto federal (Inep, 2023). Dentro dessa classificação, verificamos que o aumento no número de instituições fica por conta dos centros universitários, que cresceram vertiginosamente ano após ano e superaram expressamente o número de instituições públicas:

Tabela 2 – Evolução do número de instituições de educação superior por organização acadêmica no Brasil (2011-2020)

Ano	Total Geral	Organização acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e CEFET
2011	2.365	190	131	2.004	40
2012	2.416	139	139	2.044	40
2013	2.391	195	140	2.016	40
2014	2.368	195	147	1.986	40
2015	2.364	195	149	1.980	40
2016	2.407	197	166	2.004	40
2017	2.448	199	189	2.020	40
2018	2.537	199	230	2.068	40
2019	2.608	198	294	2.076	40
2020	2.457	203	322	1.892	40

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos do Censo do Ensino Superior 2020.

Contudo, fragmentando os dados e analisando a segmentação público *versus* privado, percebe-se que os centros universitários públicos tiveram um crescimento tímido em

comparação com o ensino superior privado, os quais somados às faculdades particulares superaram expressamente o número de instituições públicas:

Tabela 3 – Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa (2021-2022)

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2022	2.595	115	90	10	371	146	1.822	41	N.A.
2021	2.574	113	91	12	338	147	1.832	41	N.A.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Brasil (2022a, 2022b).

O crescimento exponencial dessas instituições se deve, em especial, às características próprias da organização acadêmica. A complexidade e particularidade de cada organização acadêmica faz com que haja uma expansão maior da oferta de cursos privados nas categorias faculdade e centro universitário, seja pela burocracia envolvida ou pelo baixo custo e alto potencial de rentabilidade envolvidos.

As universidades são instituições pluricurriculares e, como já referido, demandam o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão (MEC, 2023). De acordo com o Decreto nº 5.773/06, destacam-se pela produção intelectual e as facetas científica e cultural, tendo como requisitos que $\frac{1}{3}$ do corpo docente possua, no mínimo, titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e $\frac{1}{3}$ do corpo docente atue em regime de tempo integral.

As universidades também devem possuir, no mínimo, quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), sendo pelo menos um de doutorado. Para a criação de novas universidades federais é necessário aprovação de lei pelo Congresso Nacional, ao passo que para as privadas basta a transformação da instituição já existente, com o devido cumprimento das condições exigidas pela legislação.

As faculdades também são instituições pluricurriculares e, geralmente, focam em uma determinada área de conhecimento. Elas não têm autonomia para abrir novos cursos, sendo necessária a autorização do MEC. Também não emitem diplomas ou conferem títulos, dependendo de uma universidade para a realização do registro. As atividades de pesquisa e extensão não são obrigatórias e, para o corpo docente, a exigência mínima é que $\frac{1}{3}$ tenha a titulação mínima de especialista (pós-graduação *lato sensu*).

Já em relação aos centros universitários – também pluricurriculares, podendo abranger uma ou mais áreas de conhecimento – há autonomia para gerenciar seus cursos e programas,

inclusive a emissão de diplomas. Tais instituições não possuem a obrigação de realizar atividades de extensão e pesquisa, mas podem oferecer a titulação de mestrado e doutorado. Em relação ao corpo docente, pelo menos $\frac{1}{3}$ precisa da titulação de mestrado ou doutorado e, no mínimo, $\frac{1}{5}$ precisa ter dedicação exclusiva a instituição.

O centro de educação tecnológica (Cefet) é direcionado para a formação profissional, com o desenvolvimento de produtos e serviços relacionados a demandas de setores da economia, sendo oferecida educação continuada para o aprimoramento profissional. Os institutos federais (IFs) são instituições da rede pública que oferecem formação em três níveis: básica, superior e profissional, com foco na formação técnica para a atuação profissional. As formações podem ocorrer nas seguintes modalidades: (i) ensino médio concomitante com o ensino técnico, (ii) cursos técnicos independentes, (iii) curso superior na área de tecnologia e correlatas, (iv) licenciaturas e (v) pós-graduação.

Os centros de educação tecnológica têm autonomia para criar e extinguir cursos, bem como emitir diplomas. Do total de vagas disponibilizadas para ingresso discente, metade delas deve ser destinada a cursos de nível médio e 20% para cursos de licenciatura. Nessa modalidade existem apenas instituições na rede pública, já os demais tipos de instituições podem ser tanto públicas quanto privadas.

Adicionalmente, dentro da categoria de instituições de ensino públicas, elas são subdivididas em federais, estaduais ou municipais, e as privadas são divididas entre instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos. Essa classificação é importante para compreender o investimento necessário dos setores público e privado para a manutenção, criação ou extinção de IES.

As diferenças entre os tipos de instituições também existem no âmbito próprio do ensino privado, com a divisão entre: a) comunitárias, b) confessionais e c) filantrópicas. A instituição comunitária pode ser instituída na forma de associação ou fundação, não tem fins lucrativos e devem oferecer serviços públicos, os quais podem estar ou não em conjunto com órgãos públicos. As instituições confessionais pertencem a igreja ou confissões religiosas, tendo assim, uma base filosófica-teológica e, podem ter ou não fins lucrativos. Uma instituição comunitária pode também ser confessional, caso tenha uma vinculação religiosa. Por fim, as entidades filantrópicas têm como principal fim a prestação de serviços para a população através da concessão de bolsas, sejam parciais ou totais.

Conforme podemos constatar na tabela abaixo, nos últimos anos (2014-2021), em números absolutos, as IES públicas e privadas tiveram um pequeno aumento, sendo mantido uma discrepante diferença na quantidade entre os tipos de instituições:

Tabela 4 – Comparativo de crescimento de instituições de educação superior por categoria administrativa (2014-2021)

Ano	Pública	Privada
2014	298	2.070
2021	313	2.261
Aumento	15	191

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Censo da Educação Superior 2022 (Brasil, 2022; Inep, 2022).

A tendência está diretamente relacionada ao número de vagas, no qual o aumento da participação das instituições privadas observado a partir de meados da década de 70 segue sendo realidade. Os dados mais atuais (de 2022) demonstram que a rede privada ofertou 96,2% do total de vagas em cursos de graduação em 2022, enquanto a rede pública correspondeu a 3,8% das vagas ofertadas pelas IES (Brasil, 2022b).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se tornou a grande “porta de entrada” para o ingresso nas universidades federais brasileiras. Com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), a nota obtida na prova se tornou uma das formas de ingresso no ensino superior, sem necessidade de prestar o exame de vestibular. Ao longo dos anos, o número de pessoas participantes no Enem aumentou significativamente, acompanhando a maior importância que a prova foi adquirindo no cenário nacional. Em 2013, o exame registrou o maior número de participantes no recorte entre 1998-2021, com mais de 5,9 milhões de participantes (Inep, 2022, p. 17).

No entanto, a partir de 2016 ocorreu um declínio no número de participantes – em 2021 o número total remonta ao mesmo verificado em 2009 (pouco mais de 2,2 milhões). Obviamente, a pandemia de COVID-19 afetou o número de inscrições nos últimos anos, mas não foi o único fator para a redução no número de inscrições. O cenário político partidário do país entre os anos de 2016 e 2022 contribuiu muito para a desvalorização da educação. Em dezembro de 2016, o governo Michel Temer (2016-2018) aprovou a Emenda Constitucional 95, que limitou os gastos públicos nas áreas sociais à inflação pelos próximos 20 anos, sob a promessa de destinação ao pagamento da dívida pública.

Na sequência, retrocessos que foram sustentados desde o plano de governo apresentado pelo então candidato à Presidência da República e que buscavam combate à “doutrinação” na educação foram perpetuados ao longo do mandato de Jair Bolsonaro (2018-2022), que defendeu a retirada de orçamento do ensino superior para o ensino básico (Agência Brasil, 2019). Contudo, a ideia de repasse de recursos entre essas duas etapas, apesar de gerar um apelo

popular, não passa de uma falácia, pois “acaba por refletir diretamente na qualidade de ensino das instituições de terceiro grau, que entregam diretamente profissionais ao mercado de trabalho, inclusive sendo os futuros gestores da própria educação de nossa sociedade.” (Lima *et al.*, 2023, p. 39). A prática continuada de desmonte da educação superior foi alicerçada por cortes e contingenciamentos que se sucederam ao longo do mandato, além da troca de ministros – durante o mandato foram nomeados quatro – no Ministério da Educação com discurso alinhado ao setor privado.

Todos os fatores elencados podem ter relação com a redução de inscrições para o ENEM, com o número de ingressantes (que se manteve em crescimento durante os períodos citados) e com a descontinuidade do curso (onde se verifica o maior impacto). As universidades federais (66%) incorporaram a maioria dos ingressantes em 2021, em comparação com as instituições estaduais (30%) e municipais (4%) (Inep, 2022, p. 25).

De 2011 a 2021 foi verificado um aumento de 32,7% nas matrículas de instituições federais e 3,2% das estaduais. Inversamente, as instituições municipais apresentaram uma redução de 39,1% nas matrículas. Em relação ao trancamento de matrículas, no âmbito federal, desde 2017 o número se mantinha estável entre 133 e 128 mil trancamentos anuais, até que em 2020 houve um salto para 270.845 trancamentos (Inep, 2022, p. 26), representando mais que o dobro do ano anterior.

Com a compreensão das categorias de instituições existentes, o tipo, perfil e número de IES no país, bem como os requisitos de cada organização acadêmica, é evidente que houve uma expansão do ensino superior brasileiro principalmente nos últimos 20 anos. Na rede pública, houve um aumento de alcance devido aos programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI)², o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)³, Sistema de Seleção Unificada (Sisu)⁴, Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies)⁵, Lei das Cotas

² O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tem como objetivo dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, aumentando a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até 2018.

³ O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) criado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 busca apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, ofertando assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

⁴ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi criado pelo Ministério da Educação em 2010, com o objetivo de substituir o vestibular tradicional nas instituições públicas de educação superior, assegurando gratuidade a todos os estudantes de escolas públicas e utilizando os resultados do Enem, combinados a um conjunto de ações afirmativas como critério de seleção dos estudantes.

⁵ O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), instituído pela Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, tem como objetivo assegurar condições para a continuidade

nas Instituições Federais⁶, a criação de novas universidades e novos *campi* e a política de interiorização e a criação dos Institutos Federais de Educação. Entretanto, para a rede privada a expansão foi ainda mais expressiva.

Diversas políticas e incentivos, como a isenção de alguns tributos, a implantação do Programa Universidade para Todos (Prouni)⁷ e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)⁸ foram responsáveis por um salto no número de matrículas. Além disso, outro fator que promoveu o crescimento da oferta na rede privada foi o ensino a distância. Desde 2016 a modalidade vinha se fortalecendo, acompanhando o ritmo de crescimento dos cursos EaD. Porém, foi após a pandemia que as matrículas na rede privada na modalidade a distância (51%) ultrapassaram o número de matrículas em cursos presenciais (49%) (Brasil, 2022).

Como pano de fundo acerca da questão entre o EaD e o presencial existe um embate pelo modelo educacional. Aspectos como a prevalência do privado sobre o público e a qualidade no binômio educação presencial *versus* educação a distância estão sempre presentes na disputa. De um lado, “há necessidade de aumentar o controle por parte do Estado e, por outro, há o acúmulo de força das instituições privadas e suas entidades representativas em razão do próprio crescimento das matrículas e do dinheiro que movimentam” (Giolo, 2010). Além do aspecto quanto à qualidade de ensino a distância, deve-se também considerar a alocação de investimentos no ensino público e o fato de que o aumento da oferta de cursos a distância pode originar o fechamento de unidades físicas, redução de funcionários, acúmulo de funções, sucateamento das funções docentes etc.

O ensino superior brasileiro, portanto, faz parte do processo tardio de escolarização e acesso, sendo que o recente aumento de ingresso no ensino superior ocorreu, em grande medida, em instituições privadas. Dentre as instituições públicas de ensino superior, as universidades federais apresentam a maior fatia dos estudantes, mas se comparar esse quantitativo com o número de estudantes das faculdades privadas, estas últimas superam com folga.

das atividades de entidades mantenedoras de instituições de ensino superior integrantes do sistema de ensino federal, por meio da aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais.

⁶ A Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

⁷ O Programa Universidade Para Todos (Prouni) oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de educação superior privadas. O público-alvo do programa é o estudante sem diploma de nível superior.

⁸ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

2.2 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL – UM BREVE HISTÓRICO

A história da educação no Brasil está completamente interligada com fatos históricos do país. Uma prova disso é que no século XIX as primeiras instituições de pesquisa brasileiras eram geridas pelo governo imperial – outro elemento que traduz as razões pelas quais o país teve dificuldade de garantir o acesso à educação a todas as pessoas (Schwartzman, 2022). A pesquisa no âmbito universitário foi iniciada com a vinda de professores pesquisadores italianos, franceses e alemães para a criação da primeira instituição educacional de ensino superior do Brasil – a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1934 (Schwartzman, 2022). A entidade foi fundada como uma instituição de ensino e pesquisa que além de integrar as antigas escolas profissionais (medicina, engenharia, odontologia, farmácia e agronomia) contava com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebida como centro formador de professores e pesquisadores (Diniz, 2023).

No final da década de 1940, com uma comunidade científica já instalada, foi se criando instituições de apoio, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1948), o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (1949) e o Conselho Nacional de Pesquisas (1951), atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Schwartzman, 2022). Em 1951 foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), que depois veio a se transformar na principal agência de coordenação da pós-graduação brasileira, avaliando os programas e administrando um amplo sistema de bolsas de estudo para seus alunos, tanto no Brasil quanto no exterior.

O sistema como conhecemos hoje foi criado na década de 1970, impulsionado pela Reforma Universitária (1968), mas também pelo Ministério do Planejamento e suas agências de desenvolvimento, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) (Schwartzman, 2022).

As principais contribuições da Reforma para a pós-graduação foram as determinações de que a admissão e promoção de professores nas universidades deveriam ser feitas em razão de sua titulação e produção científica e que as universidades deveriam ampliar progressivamente o número de professores contratados em regime de dedicação exclusiva. No ano seguinte, as mudanças seguiram com a aprovação do Decreto-Lei nº 465, de 11/02/1969, que determinou que todos os professores assistentes das universidades federais deveriam ter título de mestrado, dando um prazo de seis anos para isso, e que os cargos de professor adjunto e titular deveriam ser ocupados por pessoas com doutorado. A exigência é parte de um

movimento institucional da época, que procurou estabelecer novos parâmetros educacionais e da carreira da docência em ensino superior (Cunha, 2014).

A partir dessa nova estrutura, o Brasil se tornou o maior sistema de pós-graduação e pesquisa na América Latina. No Brasil, a pós-graduação é dividida em duas modalidades: *lato sensu* e *stricto sensu*. A Resolução nº 01/2001 e 01/2007 do Conselho Nacional de Educação (CNE) determinam que a pós-graduação *lato sensu* independe de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento pelo Ministério da Educação (Brasil, 2001; Brasil, 2007). Mesmo com essa flexibilidade, ainda há normas a serem cumpridas, como o corpo docente, que deve ser constituído por especialistas ou de reconhecida capacidade técnica-profissional, com pelo menos 50% dos docentes com titulação de mestrado ou doutorado acadêmico.

A pós-graduação em *stricto sensu* é sujeita às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previsto na legislação. É a única que outorga os títulos de mestrado e doutorado acadêmico e, portanto, há um controle maior da qualidade do ensino oferecido, pois ocorre uma constante análise e verificação por parte do MEC, com base em critérios de avaliação que atribuem uma respectiva nota para o Programa. Quanto maior a nota que recebe do MEC, maior a propensão de receber mais subsídios financeiros, como bolsas para os pós-graduandos (Brasil, 2020).

A pesquisa hoje se expressa e é contabilizada pelo número de grupos de pesquisa cadastrados na plataforma CNPq, sejam elas oriundas de instituições privadas ou públicas, federais ou estaduais, instituições federais de pesquisa, como o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas ou a Fundação Oswaldo Cruz; instituições estaduais de pesquisa, como o Instituto Biológico de São Paulo; e instituições privadas, como a Fundação Getúlio Vargas (Schwartzman, 2022). Os últimos dados disponibilizados pelo CNPq (2016) sobre os grupos de pesquisa no Brasil demonstram a existência de 37.640 grupos de pesquisa cadastrados, dos quais 42,5% estão na região sudeste, 23% na região sul e os demais nas regiões nordeste (20,5%), centro oeste (7,7%) e norte (6,3%). Em relação às temáticas pesquisadas pelos grupos, verifica-se que as maiores áreas de concentração de pesquisas estão relacionadas às ciências humanas, ciências da saúde, ciências sociais aplicadas e engenharias e computação, conforme se pode visualizar na tabela a seguir:

Tabela 5 – Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a grande área do conhecimento predominante (2016)

Grande área do conhecimento	Grupos	%
Ciências Humanas	8.091	21.5%
Ciências da Saúde	5.877	15.6%
Ciências Sociais Aplicadas	5.363	14.3%
Engenharias e Computação	4.965	13.2%

Ciências Biológicas	3.668	9.7%
Ciências Exatas e da Terra	3.579	9.5%
Ciências Agrárias	3.355	8.9%
Ling., Letras e Artes	2.655	7.1%
Outras	87	0.2%
Total	37.640	100%

Fonte: CNPq (2016).

Atualmente a pesquisa é um dos pilares do ensino superior, vinculada à avaliação das pessoas pesquisadoras, em especial, docentes de IES públicas, para a promoção e progressão na carreira. Isso se conecta com a ampla importância da publicação de artigos no atual meio acadêmico, classificados e indexados conforme padrões internacionais pelo sistema Qualis da Capes (Bosi, 2007, p. 1516). Quanto mais bem avaliados os periódicos em que forem publicadas as pesquisas, melhor será o desenvolvimento de carreira do docente.

Nesse contexto, há ainda que se pensar na subjetividade das pessoas docentes submetidas a esse sistema de produtividade científica. Pesquisas sobre o tema têm sido desenvolvidas e exploram através de entrevistas com docentes e discentes o cenário cotidiano da pesquisa acadêmica. Meis *et al.* (2003) realizaram seu campo com profissionais do departamento de bioquímica da Universidade Federal do Rio de Janeiro – à época muito bem avaliado pela CAPES – e observaram um constante sentimento de desapontamento em relação às carreiras, na medida em que as docentes não se conseguiam obter um desempenho satisfatório no número de publicações.

Conforme demonstrado anteriormente, as políticas públicas possibilitaram a expansão do acesso ao ensino superior, no entanto, o aumento em grande escala foi a via privada, o que traz à tona a discussão sobre mercantilização do ensino. No âmbito da pós-graduação não foi diferente. Nas universidades públicas, a permissão para a cobrança de cursos de pós-graduação *lato sensu* – que se deu através da decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal no Recurso Especial 597.854, em 2017 (Brasil, 2017) – proporcionou a abertura da discussão para a possibilidade de cobrança para a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado acadêmico), tese que foi refutada pela maioria dos Ministros, mantendo somente a cobrança para o *lato sensu* (Pontes, 2017).

Todos esses elementos contribuem direta ou indiretamente para o perfil de discentes e docentes do ensino superior. De acordo com os últimos dados disponibilizados (2022), o Brasil conta com 362.732 docentes de ensino superior em exercício, sendo representados no setor público e privado conforme segue:

Tabela 6 – Número de docentes em exercício, na educação superior, por categoria administrativa (2012-2022)

Ano	Total	Docentes em Exercício	
		Pública	Privada
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.231	209.442
2018	384.474	173.868	209.606
2019	386.073	176.403	209.670
2020	366.289	171.330	194.959
2021	358.825	175.970	182.855
2022	362.116	176.864	185.252

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2022).

Ao se observar a presente tabela, um ponto interessante é o aumento do número de docentes em instituições públicas e a diminuição nas privadas, algo que contrasta com um aumento das instituições e estudantes das privadas. Ou seja, pode-se questionar como um corpo docente que diminui consegue atender uma demanda que aumento. Este histórico mostra uma tendência das instituições públicas e privadas, cabe observar nos próximos anos se o aumento e diminuição continuará e, como isso pode repercutir no ensino superior.

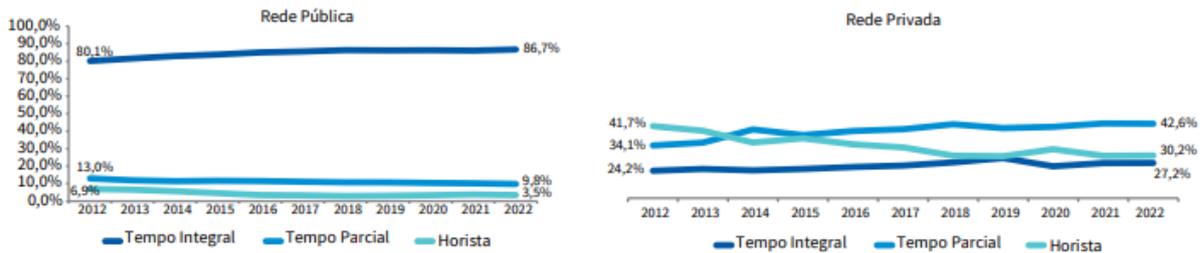
Destes docentes contabilizamos, há uma discrepância enorme entre o regime de trabalho das pessoas que lecionam no ensino superior da rede pública e da rede privada, enquanto no âmbito público o percentual de profissionais em tempo integral⁹ é de 86,7%, e de 13,3% nas categorias de profissionais horistas¹⁰ e em tempo parcial. No privado o percentual de

⁹ O profissional em tempo integral é aquele em que o regime de contratação prevê a dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão e que impede o exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas na Lei 12.772/2012, que permitem a acumulação do cargo de docente em regime de dedicação exclusiva com outras funções remuneradas relacionadas ao desempenho das funções de docente.

¹⁰ O profissional horista é aquele que possui um contrato por horas trabalhadas, ou seja, a remuneração é calculada de acordo com a quantidade de horas trabalhadas em um mês.

profissionais em regime integral é de 27,2%, seguido de 57,4% de profissionais horistas e em tempo parcial (Brasil, 2022):

Figura 1 – Percentual de participação de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho (2012-2022)



Fonte: Brasil (2022).

Esses percentuais são uma evolução, pois em 2004 70% do total de docentes de ensino superior em IES privadas do Brasil eram horistas, o que demonstrava o descumprimento da exigência de um terço do corpo docente em regime de tempo integral estabelecida pela Reforma. Isso significava que nas universidades públicas sete em cada 84 estavam em situação irregular e entre as IES privadas esse número era maior ainda, com 65 de 86 instituições apresentando essa irregularidade (Bosi, 2007). No mesmo ano, entre as docentes de instituições públicas que estavam cadastrados no Inep, apenas 16,9% estavam em regime de dedicação exclusiva (Bosi, 2007). Este cenário se modificou quando observados os dados de 2021, os quais demonstram uma maioria de docentes com dedicação exclusiva:

Tabela 7 – Número De Docentes Na Educação Superior, Por Regime De Trabalho (2021)

Total	Total por regime de trabalho				
	Tempo integral			Tempo parcial	Horista
	Total	Com dedicação exclusiva	Sem dedicação exclusiva		
316.792	196.444	127.842	69.026	81.111	55.941

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022).

O número de profissionais em tempo integral é importante, pois é o regime de trabalho que prevê a dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, atividades que são inerentes às necessidades do desempenho da função docente. A intensificação do trabalho de professor universitário foi crescendo ao longo dos anos, e a rotina dos docentes do ensino superior nas instituições federais passou a demandar cada vez mais dedicação dos

profissionais. Apesar de as instituições de apoio e desenvolvimento terem sido criadas a partir da década de 40, apenas em 1998, após uma greve que durou mais de três meses, foi estabelecida uma Gratificação de Estímulo à Docência, condicionada ao atendimento de 120 pontos pelo docente em relação a atividades acadêmicas – em resumo, estimulando que as docentes aumentassem suas horas-aula semanais (Bosi, 2007).

Em relação ao grau de formação, verifica-se que a participação de docentes na rede pública com doutorado teve uma expansão maior do que a registrada na rede privada, em números absolutos, ao mesmo tempo em que a participação dos profissionais que têm até especialização cai a cada ano em ambas as redes. Já as docentes com mestrado se mantêm estáveis (Brasil, 2022). A diferença de formação acadêmica também tem outros efeitos, como na pesquisa acadêmica. Estudos demonstram que as atividades de pesquisa e formação acadêmica tem maior proximidade com instituições públicas do que com privadas. Em relatório, baseado em dados dos anos de 2013 a 2018, a Clarivate Analytics, ligada à plataforma *Web of Science Group*, identificou que 15 universidades públicas brasileiras produzem “mais da metade de toda a produção de pesquisa no Brasil” (Clarivate Analytics, 2019, p. 23).

Se as instituições públicas concentram as atividades de pesquisa e formação docente, as instituições privadas são maioria em se tratando de especialização (pós-graduação *lato sensu*). Em 2020 foram contabilizados 1.138.110 estudantes de pós-graduação *lato sensu* em instituições privadas e 151.700 em instituições públicas (Instituto Semesp, 2021) – uma diferença muito significativa que torna o debate de formação docente mais complexo. A discussão, por vezes, fica limitada às universidades, mas é importante notar que as demais instituições acabam concentrando as especializações, e as pessoas docentes que apenas realizaram a pós-graduação *lato sensu* estão mais presentes nos centros universitários e faculdades, organizações acadêmicas onde grande parte dos profissionais estão em regime de jornada horista ou por tempo parcial, e a maioria são instituições privadas, conforme demonstrado anteriormente.

Em relação aos atributos de gênero e idade, independente da categoria administrativa, o perfil do docente universitário é de homem na faixa etária de 40-41 anos, já em relação à escolaridade e regime de trabalho, percebemos diferenças em relação ao público e privado. O

docente do ensino público possui doutorado e trabalha em tempo integral, enquanto o do ensino privado possui mestrado e trabalha em tempo parcial:

Quadro 1 – Perfil do docente de instituição de educação superior por categoria administrativa (público e privada)
- 2021

Atributos do Vínculo Docente	Categoria Administrativa	
	Pública	Privada
Gênero	Masculino	Masculino
Idade	40	41
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo integral	Tempo parcial

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep (2021).

Em relação ao perfil racial dos discentes de ensino superior, as IES privadas apresentam uma maior percentagem de pessoas brancas (54,9%) comparado a IES públicas (46,7%). Já o ensino de 2011 a 2021 apresentou aumento na percentagem de discentes negras (40,6% para 50,4%) e indígenas (0,5% para 0,9%) e diminuição para pessoas brancas (55,4% para 46,7%) e amarelas (3,5% para 2%).

2.3 AGÊNCIAS DE FOMENTO: CAPES E CNPQ NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são agências públicas de fomento à pesquisa e que possuem sistemáticas de avaliação da produção científica. Elas “são responsáveis pela avaliação da produção científica dos pesquisadores brasileiros tanto no plano institucional, isto é, dos programas de pós-graduação, sob a coordenação da Capes, quanto no plano individual, por meio da concessão de bolsas de produtividade em pesquisa, de responsabilidade do CNPq” (Café, 2012, p.67), e compreender o funcionamento delas é importante para compreender a trajetória docente dada a relação entre as diferentes etapas da vida acadêmica e profissional dos professores.

A Capes, originalmente chamada de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foi criada na década de 50, pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, buscando suprir as necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país. A industrialização e o aumento da complexidade das atividades do Estado demandaram a formação de especialistas. O termo “campanha” não teria sido escolhido sem explicação, pois a palavra tinha também relação com o combate à falta de formação de docentes atuantes na época (Bianchetti; Valle; Pereira, 2015).

A agência foi ganhando espaço e em 1965 ganhou novas atribuições e orçamento para expandir a sua atuação. O Parecer nº 977 (Brasil, 1965), estabeleceu uma reforma do ensino fundamental e universitária e consolidou o regulamento dos cursos de pós-graduação, com o foco de formar pessoas pesquisadoras e docentes para os cursos de ensino superior no Brasil visando melhorar a qualidade de ensino (Hostins, 2006).

Somente após a consolidação da formação docente nos PPGs existentes na época é que foi introduzida a palavra “coordenação”. A partir de 1990, a Capes passou a focar na formação para pesquisa, de maneira que a intensificação desse aspecto se torna um fator importante para o financiamento. Como sintetizado por Bianchetti, Valle e Pereira (2015, p. 58), “a regulação passa a informar e a conformar o financiamento”, com impacto na vida profissional dos docentes. Na perspectiva desses autores, o fomento do desenvolvimento científico resulta na profissionalização acadêmica de docentes e pesquisadores, tornando essas pessoas especialistas com alta produção de estudos específicos e com aplicabilidade (Bianchetti; Valle; Pereira, 2015).

Desde que foi fundada, a missão da instituição é de promover a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no país e, desde 2007, atuar também na formação de professores da educação básica (Capes, 2023). Para atingir esse objetivo, a Capes organizou um amplo programa de bolsas que financiou a criação e expansão da pós-graduação, com o objetivo de formar mestres e doutores para as universidades.

O escopo de atuação da instituição engloba realizar a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, promover o acesso e divulgação da produção científica, realizar investimentos na formação de pessoal de alto nível no País e no exterior, promover a cooperação científica internacional e induzir bem como fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (Capes, 2023). Em relação ao ensino superior, o Decreto nº 11.238/2022, dispõe que a Capes terá como finalidade as seguintes atividades:

- I - subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação;
- II - coordenar o sistema de pós-graduação e avaliar os cursos desse nível, nas modalidades presencial e a distância;
- III - estimular, mediante a concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento à demanda dos setores público e privado;
- IV - subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação e elaborar, a cada cinco anos, a proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação, em articulação com os entes federativos, as instituições universitárias e as entidades envolvidas;
- V - coordenar e acompanhar a execução do Plano Nacional de Pós-Graduação;
- VI - elaborar programas de atuação setoriais ou regionais;
- VII - definir padrões mínimos de qualidade para regular o funcionamento dos cursos de mestrado e de doutorado no País;
- VIII - regulamentar a seleção de consultores científicos e os procedimentos da avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- IX - promover os estudos e as avaliações necessários ao desenvolvimento e à melhoria do ensino de pós-graduação e ao desempenho de suas atividades;
- X - promover a disseminação da informação científica;
- XI - estimular a fixação de recém-doutores e fomentar os programas de pós-doutorado no País;
- XII - fomentar estudos e atividades que contribuam, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento e a consolidação das instituições de ensino superior, respeitada a autonomia universitária;
- XIII - apoiar o processo de desenvolvimento científico e tecnológico nacional; e
- XIV - manter intercâmbio com outros órgãos e entidades da administração pública do País, com organismos internacionais e com entidades privadas, nacionais ou estrangeiras, com vistas à promoção da cooperação para o desenvolvimento do ensino de pós-graduação, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes que forem necessários à consecução de seus objetivos (Brasil, 2022).

A finalidade da instituição é clara: subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível no país e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado (Brasil, 1992).

O sistema de avaliação Capes serve de instrumento para a busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados do país, e os resultados servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento, tais como bolsas de estudo, auxílios e apoios (Capes, 2023). A novidade dessas agências é que não operavam na lógica das leis e regulamentações que favorecem o controle burocrático, mas se apoiavam em avaliações por pares dos programas e projetos financiados. Com isso, instituiu-se no Brasil um programa modelar de apoio à pós-graduação e à pesquisa universitária (Durham, 2003).

Diferente da Capes, que trabalha na reputação acadêmica dos programas de pós-graduação, o CNPq oferece prestígio e reconhecimento às pessoas pesquisadoras de forma individual (Café, 2012, p. 77). As principais atribuições da agência são fomentar a pesquisa científica, tecnológica e de inovação e promover a formação de recursos humanos qualificados

para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento (CNPq, 2023). Além disso, ela é responsável pela formulação e condução das políticas públicas de ciência, tecnologia e inovação, trabalhando para o desenvolvimento nacional e o reconhecimento das instituições de pesquisa e dos pesquisadores brasileiros pela comunidade científica internacional.

A instituição era um desejo da Academia Brasileira de Ciências (ABC) desde a década de 20, razão pela qual em 1931 sugeriu ao governo brasileiro a criação de um Conselho de Pesquisas. A iniciativa não foi frutífera, e em 1936 o então presidente Getúlio Vargas sugeriu ao Congresso Nacional a mesma questão, mas a iniciativa não foi bem recebida (Café, 2012, p. 77).

A partir da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de evoluir as pesquisas sobre a tecnologia bélica envolvendo os setores aéreo, farmacêutico e de energia nuclear foi catalisadora para a criação do Conselho Nacional de Pesquisas, para “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento, mas com especial interesse no campo da física nuclear” (CNPq, 2023). Em 15 de janeiro de 1951, a Lei nº 1.310 criou o CNPq e, no mesmo ano, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – atual Capes (CNPq, 2023).

Apesar de a linha de financiamento da agência estar sempre relacionada ao apoio à formação de recursos humanos para as atividades de iniciação científica, através da concessão de bolsas e auxílios para pesquisa, ao longo do tempo o CNPq passou por inúmeras transformações. Dentre as mudanças, destaca-se o estabelecimento da nova missão da instituição, que desde 1995 “é promover o desenvolvimento científico e tecnológico e executar pesquisas necessárias ao progresso social, econômico e cultural do País” (CNPq, 2023).

Nos primórdios, ainda por influência dos esforços de guerra, a maioria das bolsas de estudo eram direcionadas para os campos das ciências básicas ligadas à física, especialmente em estudos relativos à energia atômica e às ciências biológicas, além de buscar apoiar o processo de industrialização brasileiro (CNPq, 2023). Em 1965, com a institucionalização do ensino de mestrado e doutorado no Brasil aliado à regulamentação e ao estabelecimento de conceitos e bases legais para a pós-graduação através do já analisado parecer nº 977, iniciou-se um processo de reforço às atividades de implantação de infraestrutura de pesquisa (CNPq, 2023).

Ambas as agências concedem bolsas de estudo, porém a Capes o faz através da avaliação dos cursos de mestrado e doutorado no país, mediante três aspectos que possuem itens próprios para apoiar a objetividade da análise – afinal, quanto mais bem avaliado o programa, maior são os recursos destinados às instituições. De acordo com a Portaria 122/2021, os aspectos são:

- programa: destinado a avaliar o funcionamento, estrutura e planejamento do programa de pós-graduação em relação a seu perfil e seus objetivos;
- formação: destinado a avaliar o foco na qualidade dos recursos humanos;
- impacto: destinado a avaliar os impactos gerados pela formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos do programa (Capes,2021).

O CNPq, a seu turno, oferece várias modalidades de bolsas de formação e fomento à pesquisa, incluindo alunos de ensino médio, graduação, pós-graduação, recém-doutores e pesquisadores já experientes do país e do exterior (CNPq, 2023). Dentre as modalidades de bolsas ofertadas, duas em especial afetam diretamente a trajetória docente: a bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) e a de Produtividade em Pesquisa Sênior (PQ-Sr). Essas modalidades são destinadas a pesquisadores que possuam produção científica, tecnológica e de inovação de destaque em suas respectivas áreas do conhecimento, e buscam “incentivar o aumento da produção científica, tecnológica e de inovação de qualidade e promover a continuidade do trabalho de pesquisadores de alto nível no desenvolvimento de pesquisas científicas e/ou tecnológicas e na formação de pesquisadores em diversos níveis” (CNPq, 2023). Os critérios de concessão dessas bolsas, entre outros, incluem título de doutorado do postulante e dedicação às atividades constantes no pedido de bolsa. Além disso, o projeto será avaliado de acordo com os seguintes requisitos:

- a) mérito científico do projeto;
- b) relevância, originalidade e repercussão da produção científica do candidato;
- c) formação de recursos humanos em nível de Pós-Graduação;
- d) contribuição científica, tecnológica e de inovação, incluindo patentes;
- e) coordenação ou participação em projetos e/ou redes de pesquisa;
- f) inserção internacional do proponente;
- g) participação como editor científico;
- h) participação em atividades de gestão científica e acadêmica (CNPq, 2023).

Como se pode perceber, a sistemática de avaliação tanto da CAPES quanto do CNPq mensura diferentes aspectos do trabalho acadêmico-científico, valorizando a dimensão relativa à produção científica com maior peso na aferição da reputação (Café, 2012, p. 79). A ideia, ao que tudo indica, é reconhecer pesquisadores que contribuem com a profissionalização da atividade científica (Café, 2012, p. 82). A trajetória docente se conecta com as agências de fomento exatamente nesse ponto: na mensuração da qualidade dos programas de pós-graduação – das instituições e cursos em que as docentes se formaram e em que atuam – além de avaliar a produção científica, tão importante para a carreira do profissional de ensino superior, conforme será demonstrado nos próximos capítulos.

3 A DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, no primeiro tópico, será contextualizada a docência no ensino superior, a partir da perspectiva da trajetória docente. Serão explorados tanto os aspectos objetivos da carreira, tais como estrutura de cargos e salários, escopo de trabalho e possibilidade de desenvolvimento, quanto aspectos subjetivos, a partir dos conceitos de trajetória, história de vida e identidade.

Na sequência, o texto explora a formação e identidade docente, a partir de um olhar para a docência como algo presente em todas as etapas da formação do indivíduo na condição de discente e, posteriormente, docente. Entendendo esse contexto, a formação e identidade docente, é necessário mergulhar um pouco na docência na pós-graduação.

Na parte final, é investigada a docência na pós-graduação. Esse tópico se alicerça nos desafios do trabalho docente, dentre os quais se encontra o produtivismo acadêmico. Fundamentando-se nas literaturas encontradas foi possível perceber que i) parte dos autores destacam a pressão do produtivismo e ii) outros discutem como se dá a formação docente e destacam que o compartilhamento e relações colaborativas são fundamentais.

O resultado do capítulo é importante para constatar a importância das diferentes atividades docentes, não se estabelecendo uma competição, mas sim compreendendo que a união das diferentes frentes de trabalho (ensino, pesquisa e extensão) são no fundo uma extensão do ensino.

3.1 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O exercício de docência se diferencia em cada etapa da formação dos futuros profissionais. Os requisitos da docência de ensino superior se diferenciam das etapas anteriores do ensino básico, fundamental e médio. Para as instituições privadas, o docente necessita ter concluído, no mínimo, uma pós-graduação *lato sensu*. Para instituições estatais, a conclusão do doutorado acadêmico (pós-graduação *stricto sensu*) é o parâmetro mínimo para o ingresso na carreira.

De acordo com os dados apresentados no capítulo I, há hoje 362.732 docentes de ensino superior em exercício, contabilizando instituições públicas e privadas. No setor público o número total é de 176.864 docentes, enquanto no setor privado esse número é de 182.855, demonstrando uma leve diferença entre as duas. Temporalmente (2012-2022), diferente do que se pode pensar em uma primeira impressão, em números absolutos o índice de docentes teve

uma redução (616 pessoas docentes), apresentando uma diferença não em relação aos números, mas em relação à proporção de profissionais atuantes no ensino público e de profissionais do ensino privado no ano de 2022, sendo que estes tiveram uma redução em relação àqueles.

Outra diferença é que o ensino superior público tem mais docentes com doutorado. A maior justificativa para isso é a legislação e os regulamentos que exigem a titulação de doutorado como requisito mínimo nos concursos públicos para ingresso de novos docentes. O âmbito público, portanto, é considerado o ambiente destinado à maior experiência de pesquisa, no sentido geral, pelo fato de a instituição não depender diretamente da quantidade de alunos matriculados nos cursos para manutenção do seu trabalho.

A partir dessa perspectiva voltada ao conhecimento, a docência é mais investigada em instituições públicas em comparação às privadas, criando um desequilíbrio na quantidade de literatura produzida. No entanto, ainda há espaço para pesquisas no âmbito das universidades públicas, especialmente na abordagem empírica, que se propõe a dialogar com a trajetória docente e formação profissional. Isso porque as pesquisas, de forma geral, se dedicam à experiência universitária a partir da perspectiva do estudante.

A abordagem da temática “trajetória docente” foi objeto do levantamento bibliográfico realizado por De la Fare *et al* (2016), que analisaram publicações entre os anos de 2010 e 2015 publicados no Scielo Brasil, Argentina e México. As autoras concluíram que os estudos sobre trajetória docente possuem foco na educação básica e, portanto, o campo do ensino superior ainda é fértil para novas pesquisas.

A partir da compreensão de Bourdieu (2011), conseguimos elaborar o conceito de trajetória baseado na perspectiva de *habitus* enquanto

“[...] um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (Bourdieu, 2011, p.191).

Portanto, é necessário situar os indivíduos em seus grupos sociais e atentar para as trajetórias comuns que eles compartilham, que se refere à maneira como tais grupos percorrem – isto é, as posições que ocupam – em diferentes campos sociais. Ainda segundo o autor, esse conjunto de disposições socialmente transmitidas é equivalente a um “conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar e constantemente repostos e reatualizados ao

longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada” (Bourdieu, 2011, p. 142).

Para analisar os campos, Bourdieu nos conduz a uma análise em três partes: i) “traçar as relações de influência e subordinação/dominação do campo intelectual em relação à estrutura de poder dentro da distribuição estrutural da classe dirigente” (Montagner, 2007, p. 254), demarcando a autonomia que se possa ter no campo intelectual; ii) “delinear as relações entre as posições ocupadas, alocadas, deslocadas pelos agentes e pelos grupos” (Montagner, 2007, p. 254), entendendo que esse contexto foi permeado por lutas e conflitos e, iii) por fim, “do resultado destes embates reais e históricos, conseguimos a tessitura dos *habitus* coletivos dos grupos em embate” (Montagner, 2007, p. 254), compreendendo os possíveis caminhos pessoais para entender a “característica fortemente coletiva das carreiras individuais dos agentes” (Montagner, 2007, p. 254).

As trajetórias, nesse sentido, seriam “um sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias” (Montagner, 2007, p. 254). Ao entender que o campo está sempre em mudança, a trajetória social é o elemento que se move dentro desse campo, mesmo que os agentes ajam ao acaso. A própria ideia de campos de Bourdieu seria proveniente da ideia de “uma teoria sistematicamente construída através de pesquisas empíricas parciais” (Montagner, 2007, p. 247), se contrapondo à tentativa de teoria geral e universal do sistema social, a pretensão seria aproximar a pesquisa da “práxis”.

Na mesma linha, Wright Mills teve formulações parecidas com Bourdieu ao realizar críticas ao “conjunto de técnicas e metodologias hegemônicas na sociologia do pós-guerra” (Montagner, 2007, p. 247), fazendo referência a Parsons, Lazarsfeld e Merton. Mills traz a ideia de uma sociologia “artesanal”, com a retomada da relação entre a pessoa pesquisadora e questões sociais estruturais. O foco estaria em três pontos: “biografia”, “história” e “sociedade”, pois sem considerar isso os cientistas sociais não poderiam adequadamente elaborar problemas, os quais não seriam os pontos necessários para serem estudados agora (Mills, 1969).

Uma outra vertente, também crítica à tríade Parsons-Lazarsfeld-Merton, seria Howard Becker com a proposta de “empreitada científica realizada por acúmulos parciais e sucessivos e localizados em torno de objetos macrosociais e societais” (Montagner, 2007, p. 248). Influenciado pelo interacionismo simbólico de George Mead e dos escritos da década de 1920 da Escola de Chicago, Becker propõe um “mosaico científico” de diversas pesquisas relacionadas ao mesmo mundo social, parecido com um método etnográfico, formando camadas sucessivas de generalizações parciais e complexas através de análises que por fim, resultariam em um “motivo” principal do “mosaico”. Logo, os estudos biográficos

contribuiriam por adicionar uma “visão mais apurada dos processos históricos e sociais” (Montagner, 2007, p. 248).

Também na perspectiva de “histórias de vida”, Daniel Bertaux posiciona as experiências humanas como dotadas de um saber sociológico (Montagner, 2007, p. 10), entendendo que a sociologia normalmente tem uma abordagem do geral ao particular, movimento contrário ao realizado nas “experiências humanas”. O autor propõe a união entre uma visão macro e micro, “reunir o pensamento do estrutural e do simbólico, e os superar para atingir um pensamento da práxis” (Montagner, 2014, p. 3). Bourdieu pondera que essa abordagem precisa tomar cuidado com a “ilusão de transparência do real” (Bourdieu; Passeron; Chamboredon, 2007), pois nem sempre a experiência vai corresponder ao real. Inclusive os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva, essa construção é realizada posteriormente pela pessoa pesquisadora quando faz um relato.

O *habitus* seria uma maneira de realizar uma análise, por ser um “resultado estável, mas não imutável desse processo de interiorização do social e de incorporação, na pele, de nossa persona social” (Montagner, 2007, p. 252). Aqui, a “persona” é entendida como uma máscara social que acaba por ir constituindo um todo biográfico que de fato não existe na realidade.

A partir da proposta de “trajetória” de Bourdieu, Claude Dubar elabora a sua própria versão para o conceito, com foco em processos identitários. Nesse sentido, Dubar elabora a ideia de “trajetória objetiva” e “trajetória subjetiva”:

A “trajetória objetiva” é definida como sequência das posições sociais ocupadas durante a vida, medida por categorias estatísticas e condensada numa tendência geral (ascendente, descendente, estável etc.); em contraste, a “trajetória subjetiva” é expressa em diversos relatos biográficos, por meio de categorias inerentes remetendo a “mundos sociais” e condensável em formas identitárias heterogêneas (Dubar, 1998, p. 13).

Em uma revisão sistemática sobre identidade docente, é expresso na pesquisa de Almeida *et al.* (2019) a necessidade da realização de pesquisas empíricas com o objetivo de empreender uma leitura sociológica da trajetória dos docentes para desvendar mais sobre a formação da identidade docente. Nesse ponto, a pesquisa está alinhada com o conceito de “identidade” sustentado por Dubar como:

[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que,

conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (Dubar, 2005, p. 136)

Dentro da análise de Dubar, a identidade dentro do aspecto do trabalho possui grande valor, de modo que as instituições exercem um papel nessa construção, com a existência de uma tensão constante entre o indivíduo e o social. Nesse sentido, a identidade envolveria dois movimentos de tensão constante, os atos de atribuição e os atos de pertencimento. Os atos de atribuição visam “definir o tipo de pessoa que o sujeito é, ou seja, a identidade para o outro” (Rossi; Hunger, 2020). Em outra medida, os atos de pertencimento expressam “o tipo de pessoa que o sujeito quer ser, a identidade para si” (Rossi; Hunger, 2020).

A identidade, como resultado de sucessivas socializações e parte do processo relacional, é construída diariamente, não sendo apenas “transmitida” entre as gerações (Dubar, 2005). Cada geração vai fazer sua construção a partir das categorias e posições constituídas pelas gerações anteriores e das interações dos indivíduos com instituições que terá contato, constituindo “estratégias identitárias” (Dubar, 2005).

Dentro dessa dinâmica entre diferentes gerações, Dubar (2006) pontua a ocorrência de uma “crise de identidade” quando as formas identitárias anteriores perdem sua legitimidade, desestabilizando o que o sujeito conhecia sobre si, o que mostra com nitidez as transformações ocorridas. Dubar aponta como o trabalho pode se afastar de uma percepção mais negativa:

Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos). Elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. (Dubar, 2012, p. 353-354).

A “identidade profissional”, portanto, é a conclusão de diversos processos de socialização, incluindo o trabalho e a formação, constituídas como áreas de identificação para as pessoas. Dubar (2005) ainda aponta como o trabalho cada vez mais tem relação com a identidade e entende como a formação envolve diversas fases, escolar, profissional e continuada.

Para Dubar (2006), a ligação de emprego e formação com o processo identitário tornou-se cada vez mais forte no mercado de trabalho desde os anos 1970, se fazendo presente na realidade de hoje. A continuidade da formação possibilita a denominada “socialização secundária”, que é justamente o período de socialização para além do âmbito familiar, não

somente reproduzindo ou adaptando os aprendizados de outras gerações. Nesse sentido, para o autor, a formação continuada teria a mesma importância que a formação inicial (Dubar, 2012).

Entendendo que a trajetória docente implica na relação de diferentes gerações de pessoas interagindo entre si, as diferenças na estrutura da carreira docente das universidades podem modificar a formação desses profissionais. O Censo do Ensino Superior (Brasil, 2021) contabiliza 6.397 pessoas docentes com 65 anos ou mais. Em um exercício imaginativo, uma pessoa docente que tem 65 anos em 2023 nasceu em 1957. Desde o seu nascimento, os cargos da carreira docente passaram por três grandes mudanças:

Tabela 8 – Cargos da docência no ensino superior público

Ano	Cargos	Legislação
1965	(i) Professor Catedrático, (ii) Professor Adjunto, (iii) Professor Assistente, (iv) Pesquisador-Chefe, (v) Pesquisador-Associado e (vi) Pesquisador-Auxiliar	Lei nº 4.881-A
1968	(i) Professor titular, (ii) Professor Adjunto e (iii) Professor Assistente	Lei nº 5.539
2012	(i) Professor Titular, (ii) Professor Associado, (iii) Professor Adjunto e (iv) Professor Assistente	Lei nº 12.772

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A estruturação da carreira docente em instituições públicas possui a particularidade de o ingresso ocorrer através de concurso público, procedimento que segue um regimento próprio e definido pela legislação, além de ter definições legais para cargos, salários, promoções e reconhecimentos. As leis da tabela acima demonstram em um período de tempo as mudanças que ocorreram em relação ao tema no âmbito federal. A Lei nº 4.881-A, em 1965, instituiu o regime jurídico do pessoal docente de nível superior, vinculado à administração federal, estabelecendo seis cargos do magistério superior, descritas na tabela acima. Três anos depois, em 1968, a Lei nº 5.539 revogou a lei anterior, e unificou a carreira em apenas três cargos. Tal situação foi alterada novamente apenas em 2012, pela Lei 12.772, que estruturou o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal com seis cargos e, posteriormente, foi incrementado por uma estrutura de classes de A à E, pela Lei nº 12.863, de 2013.

Hoje, a pessoa docente tem sua carreira estruturada em diferentes níveis, dividido em 5 classes (auxiliar, assistente, adjunto, associado e titular) e 4 níveis (I, II, III e IV) (Brasil, 2013). A troca de nível é nomeada como “progressão” e a alteração de classe como “promoção”, sendo

que para ambas é necessário que a pessoa docente apresente documentos e relatórios de suas atividades. A carreira docente, portanto, pode ser desenhada da seguinte forma:

Quadro 2 – Classes da docência no ensino superior público

Classe	Denominação	Nível	Instrução do Processo	
E	Titular	Único	D4 para E	Promoção
D	Associado	4	D3 para D4	Progressão
		3	D2 para D3	Progressão
		2	D1 para D2	Progressão
		1	C4 para D1	Promoção
C	Adjunto	4	C3 para C4	Progressão
		3	C2 para C3	Progressão
		2	C1 para C2	Progressão
		1	B2 para C1	Promoção
B	Assistente	2	B1 para B2	Progressão
		1	A2 para B1	Promoção
A	Adjunto-A (se doutor)	2	A1 para A2	Progressão
	Assistente-A (se mestre)			
	Auxiliar (se graduado ou especialista)	1		

Fonte: Adaptado de UFRGS (2022).

Com isso, a trajetória da carreira docente possui diversas etapas para alcançar a posição de docente titular. Considerando que as promoções e progressões não acontecem de forma sucessiva, a pessoa docente precisa cumprir suas atividades e atender ao escopo profissional por anos para evoluir no cargo.

De acordo com os dados, percebe-se que a carreira docente se inicia por volta dos 30 anos de idade, mas que a docência acadêmica está conectada com toda essa trajetória, não sendo algo meramente formado durante a graduação e pós-graduação. Para iniciar uma carreira docente, a pessoa realizou sua formação acadêmica e escolar em diferentes épocas, como se pode visualizar no quadro a seguir:

Quadro 3 – Formação educacional - Pessoa de 30 anos

Pessoa de 30 anos (2022)		
	Idade	Ano
Nascimento	-	1992
Pré-escola	4-5	1996-1997
Ensino fundamental I	6-10	1998-2002
Ensino fundamental II	11-14	2003-2006
Ensino médio	15-18	2007-2009
Graduação	19-24	2010-2014
Mestrado	25-26	2015-2016
Doutorado	27-30	2017-2020

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É evidente que essa pessoa teve acesso a diferentes aprendizagens durante a sua trajetória, tornando-se docente depois da contratação, seja por concurso público ou seleção privada. No ambiente público, a aprovação no concurso é o início de outra jornada, demandando pensar na carreira e no contexto da instituição à qual se está vinculada, conciliar as atividades típicas de docente e progredir na carreira, sendo necessário também saber atuar nos contextos institucionais e no relacionamento interpessoal com os demais docentes.

No que se refere às atividades docentes, Maia (2014) analisou em retrospecto o escopo de atividades de professores desde a Idade Média (século XII a XV) até a Idade Moderna (século XV a XVIII), e constatou que de um período histórico para outro a pessoa docente assumiu mais atividades ligadas a demandas administrativas (gestão) e pesquisa, com um significativo escopo de trabalho atualmente:

Quadro 4 – Atividades de competência dos professores na Idade Média e na Idade Moderna

Tipo de Atividade	Idade Média (Sec. XII a XV)	Idade Moderna (Sec. XV a XVIII)
Domínio do Conhecimento	Atividade atribuída	Atividade atribuída
Ministrar aulas	Atividade atribuída	Atividade atribuída
Conhecer idiomas	Atividade atribuída	Atividade atribuída
Traduções	Atividade atribuída	Atividade atribuída
Conhecimento pedagógico	Atividade atribuída	Atividade atribuída
Pesquisa	Não atribuída no que diz respeito às publicações de seus estudos	Atividade atribuída

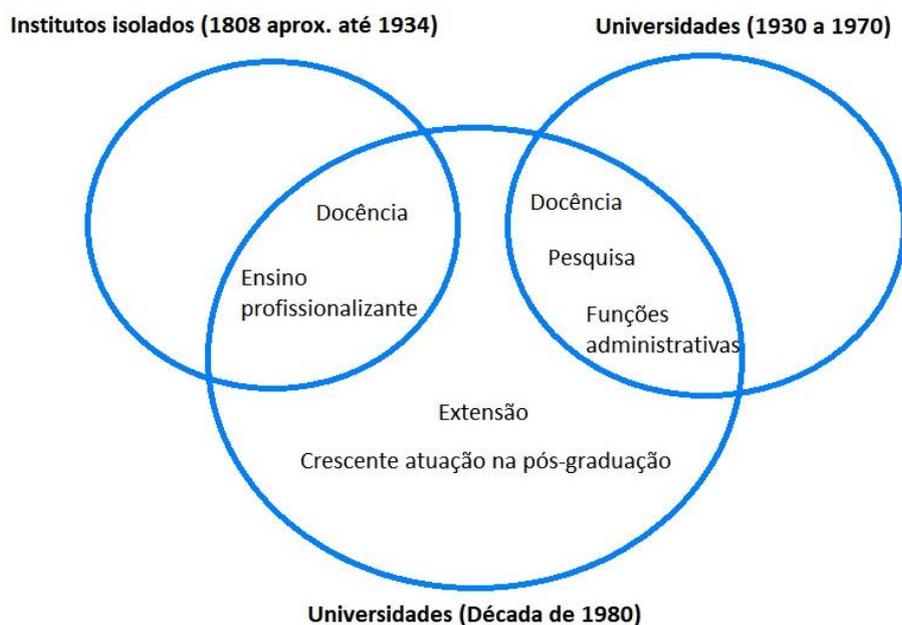
Quadro 5 – Atividades de competência dos professores na Idade Média e na Idade Moderna (Continuação)

Tipo de Atividade	Idade Média (Sec. XII a XV)	Idade Moderna (Sec. XV a XVIII)
Tomada de Decisões/Gestão	Não atribuída	Atividade atribuída
Sistema de tutoria	Não atribuída	Atividade atribuída
Desenvolver programa de ensino	Atividade atribuída	Atividade atribuída
Representar a faculdade	Não atribuída	Atividade atribuída
Elaboração de exames	Não atribuída	Atividade atribuída
Presidir disputas	Atividade atribuída	Atribuída

Fonte: Maia (2014), inspirado em Verger (2006), Rubião (2013) e Vandermersh (1996).

Ao se aprofundar no contexto brasileiro, Maia (2014) afirma que essa alteração de escopo de trabalho acompanhou os períodos de organização do ensino superior no país que foram trabalhados no capítulo I, considerando seu início em 1808 até o modelo atualmente adotado. A figura a seguir demonstra que, com o passar do tempo, às atividades que eram de docência e ensino profissionalizante foram adicionadas pesquisa e funções administrativas, acrescidas por fim das atividades de extensão e atuação na pós graduação:

Figura 2 – Ampliação das responsabilidades docentes nas instituições de ensino superior: comparativo



Fonte: Maia (2014), inspirada em Cunha (2000) e Durham (2010).

Apesar de os resultados da pesquisa realizada por Maia serem reveladores, é preciso observar que ela tem uma maior aplicação no contexto de instituições públicas, porque as atividades de pesquisa e a extensão ocorrem, em sua maioria, nas universidades públicas. Um outro ponto é que a pesquisa desconsidera como ao longo dos anos atribuições foram alocadas às pessoas docentes universitárias, a exemplo da responsabilidade de formação de docentes da educação básica, algo introduzido em 2007 pela Capes (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017).

As mudanças nas classes/níveis da carreira e a mudança no escopo de atividades não são as únicas alterações pelas quais a carreira docente passou ao longo dos anos, sendo a questão geracional um aspecto muito relevante quando se dialoga sobre a docência no ensino superior. Na década de 1970 era exigido que a pessoa realizasse o concurso de livre-docência para ser docente no ensino superior. Posteriormente, a livre-docência não foi mais entendida como obrigatória, com o doutorado sendo o pré-requisito exclusivo (Cunha, 2000), contudo, ainda é possível que docentes contratados na época ainda estejam ativos nas salas de aula.

O cenário das últimas décadas foi de grande expansão do ensino superior no país, com o conseqüente aumento no número de docentes a fim de atender essa necessidade (Conceição; Nunes, 2015, p. 10). O salto no aumento de matrículas no ensino superior pode ser visualizado a partir dos dados do MEC (2021):

Figura 3 – Número de ingressantes em cursos de graduação Brasil (2011-2021)



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2022).

A reflexão imediata é que, tendo em vista o aumento de estudantes de graduação, haveria um crescimento no número de docentes, pois são necessárias mais pessoas qualificadas para estarem no papel de professores. Contudo, como vimos nos dados apresentados no início deste capítulo, isso não ocorreu. Mesmo ao ocupar essa importância central, a carreira docente está atualmente em perceptível desvalorização no Brasil. Baixos salários, estrutura de sala de aula precária, sobrecarga de turmas e horas de trabalho, falta de incentivo para formação continuada, dentre diversos fatores, impactam em grande medida a docência.

A mudança das condições de aula também se torna um fator de grande impacto na docência em diferentes esferas. A inserção de aparelhos eletrônicos, a conexão via internet, a difusão de aparelhos celulares, dentre outros, mudaram muito a própria dinâmica da aula e aprendizagem. Desde 1990, foram criados e evoluídos diversos elementos referentes ao ensino e comunicação de modo geral, sendo que a docência no ensino superior perpassa todas essas modificações, nem sempre com o devido amparo à pessoa docente.

As constantes mudanças e os elementos de fragmentação e heterogeneidade são muito relevantes de serem observados no contexto do ensino superior de instituições públicas. É importante observar como a atividade docente, atualmente, possui traços de individualidade e como isso se reflete na sua prática.

A pesquisa, pelo seu próprio modo de funcionamento, envolve em grande medida uma ação individual. Mesmo em grupos de pesquisa ou em pesquisas colaborativas há o momento de elaboração solitário. Quando se vincula a promoção de docentes ao atingimento de metas de produção acadêmica, há um fortalecimento desse aspecto individual e especializado do conhecimento. Aqui, é importante destacar que existe uma hierarquização da produção acadêmica, pela forma como a produtividade é mensurada. Geralmente a definição de “produção acadêmica” está restrita a publicações em periódicos bem avaliados pela Capes, livros e participações em eventos, atividades naturalmente ligadas à pesquisa. Contudo, nem toda a produção acadêmica é vinculada à pesquisa, como as atividades de ensino, projetos de extensão e produção artística, que são outras formas de produção acadêmica e que, no entanto, não são tão valorizadas. Objetivamente, não se validam outros tipos de produção científica para avançar na carreira, vide aspectos avaliados pelas agências de fomento, apresentados no capítulo I.

Todos os elementos citados como não tipicamente vinculados à docência, em regra, possuem conexão com a formação de estudantes e portanto, deveriam ser valorizados. Mas, historicamente, a mentalidade que se criou foi a de que o docente se forma na produção acadêmica e sua qualidade estaria refletida na quantidade de publicações realizadas. Como se

esse movimento individual, por si, fosse capaz de formar a pessoa como uma docente de excelência. A fragmentação das pessoas docentes que trabalham para constantemente corresponder a essa demanda de produção acaba por ir em direção oposta ao proposto como benéfico para o ensino, no qual aspectos de compartilhamento de vivências e colaboração são relevantes para observar uma melhora da aula.

Ao se detalhar as particularidades da realidade da docência do ensino superior, como o grande foco na produção acadêmica, é perceptível que ainda há espaço na literatura a ser preenchido sobre esse tema. O estudo de Volpato (2010) indica que, até recentemente, os conceitos e princípios utilizados na Educação Básica eram aplicados ao contexto da Educação Superior, sendo esta não configurada como um objeto de conhecimento específico. Com esse espaço para novas investigações, as características específicas à pessoa docente do ensino superior seria ainda um campo a ser explorado, como reafirma Santos (2015).

Se o tema da docência no ensino superior ainda é um campo a ser explorado, a sua relevância é ainda mais evidente ao se observar as grandes transformações que ocorreram no ensino superior, em específico das instituições públicas. A grande expansão da oferta de vagas pelo REUNI e aplicação da Lei de Cotas, por exemplo, já são dois elementos que impactaram o contexto até então existente. Mais vagas nas universidades, mais demanda de docentes, essa é a lógica básica no contexto de expansão universitária. Dentro disso, a discussão sobre a formação de novas pessoas docentes ganha contornos mais diferentes. Em estudo realizado por Silva e Compiani (2015) se aponta que a maioria das pessoas docentes reconhecem a necessidade de uma formação voltada ao exercício da docência. Entretanto, nos concursos públicos para ingresso de novas pessoas docentes, critérios conectados com a pesquisa seriam mais valorizados em comparação com outros elementos, como o ensino. Com isso, se visualiza um contraste entre o que é considerado importante para a docência e quais critérios são utilizados para novos professores ingressarem nas instituições.

O resgate sobre o que há escrito em relação à docência universitária auxilia no ponto de partida a ser utilizado em futuras investigações. Como já referido, nos últimos anos foi possível observar diversas mudanças da prática docente. Cunha (2010) indica que atualmente a pessoa docente teria uma ação menos conectada à transmissão de conteúdos, visto a existência de diversos meios para acesso à informação. Nesse mesmo sentido, Pimenta e Lima (2018) destacam que o saber docente envolveria transformar a informação em conhecimento contextualizado, sendo este último um tipo de conteúdo de mais difícil acesso, que depende de uma elaboração mental. Desse modo, a pessoa docente não seria constituída, apenas, pelo

conhecimento estritamente técnico; torna-se necessário mobilizar outros tipos de conhecimento, em especial, tecnologias da informação e comunicação (Tardif, 2011).

Especificamente sobre o conhecimento, Masetto (2011) separa a análise em dois aspectos: (i) criação e diferenciação dos espaços de produção de conhecimentos e sua maneira de socialização, incluindo aspectos de velocidade de transmissão, imediatismo e acompanhamento em tempo real e (ii) o direcionamento para a especialização de conhecimento e continuação de pesquisas exigiria uma aproximação entre áreas de estudo, para uma compreensão mais profunda dos fenômenos naturais, questões e contextos de vida. Aqui, pode-se ver que os estudos reafirmam algo já conhecido: a relação entre aprendizado e sujeito. Quando se analisa o aprendizado de sujeitos adultos percebemos que o ensino e a docência estão conectados, pois a formação da pessoa docente é um tópico que permite observar as diferenças que podem existir entre discentes e docentes. De modo análogo, quando ela estiver na posição de docente estará interagindo com o discente na condução do aprendizado.

As universidades não estão alheias ao contexto econômico do país, influenciado por uma visão de desenvolvimento. Saviani (2010) pontua que o ensino superior brasileiro se alinhou ao ideário neotecnicista, com um aumento da diversidade de serviços, cursos e programas a serem oferecidos, se aproximando a uma ideia de atendimento a “cliente”, com o fim de proporcionar uma maior competitividade e variedade de estruturas organizacionais entre as instituições de ensino. Esse tipo de alinhamento encontra ainda mais espaço nas universidades privadas, as quais obrigatoriamente precisam atrair clientes (i.e. estudantes) para continuarem existindo. A Portaria nº 314, publicada em maio de 2022 pelo Ministério da Educação (MEC), pode ser vista como um exemplo disso, ao facilitar que instituições privadas de ensino superior disponibilizem cursos técnicos, em especial, no formato de ensino remoto.

A própria ideia de expansão da oferta de cursos técnicos revela uma preocupação de atendimento às demandas econômicas, pois é uma formação voltada à inserção de jovens em empregos. Um terceiro e último fator a ser destacado é o fato de a Portaria nº 314 não prever uma bolsa para a pessoa estudante que fará o técnico de maneira concomitante ao ensino médio, algo previsto anteriormente no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), lançado em 2011, que pode acabar fragilizando um suporte financeiro à pessoa estudante. A Portaria nº 314 é um exemplo voltado à universidade privada; no entanto, revela algo sobre o investimento em políticas de inserção educacional no setor privado, os incentivos

estatais, inclusive, voltados para áreas que gerem algum tipo de valor mais imediato para a geração de renda.

Diferente de instituições privadas, o ingresso nas instituições públicas está condicionado à abertura de concursos públicos para o ingresso de novas pessoas docentes, na dependência da criação e permanência de instituições e no investimento estatal para a contratação de novas pessoas servidoras.

Portanto, o cenário da docência no ensino superior, em especial, nas instituições públicas, envolve o contato com diferentes gerações de pessoas docentes, a grande expansão do ensino nos últimos anos, a compreensão de como a trajetória docente tem relação com os diversos campos sociais que a docente interage, as grandes mudanças observadas no ensino nos últimos anos e, por fim, como a docência em instituições públicas atualmente tem uma reposição de pessoas abaixo da ideal, sendo noticiado um déficit de 3.700 docentes em universidades federais (Estadão, 2022), reportagem que ainda incluiu comentários de pessoas reitoras referente às dificuldades encontradas nas IES.

3.2 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

A formação de uma pessoa docente envolve um grande período de estudo, desde a infância até a maturidade, atravessando o ensino básico, fundamental, médio, graduação e pós-graduação. Como já referido, há uma diferença entre os requisitos mínimos de uma pessoa docente que atua no ensino privado em comparação com o público. No segundo caso, a exigência de mestrado e doutorado em sentido estrito consolida que serão seguidos um padrão de formação a ser estabelecido em lei e demais regulamentos.

O fator de comprometimento da pessoa docente é algo que perpassa diferentes vivências docentes. Masetto (2012) argumenta que este é um fator essencial para que a pessoa docente enfrente os desafios de uma realidade multifacetada (campo epistemológico, social, cultural e filosófico). Na preparação para a docência, a pessoa pós-graduanda frequenta disciplinas e também pode ter contato com prática direta da sala de aula, em caso de cumprir os estágios de docência (Capes, 1999). Em geral, é uma atividade facultativa para as pós-graduandas, mas é obrigatório para aquelas que recebem bolsas, tendo como “período mínimo de um semestre e máximo de dois semestres para o mestrado e mínimo de dois e máximo de três para o doutorado, observando-se a carga horária máxima de quatro horas semanais” (Ferraz *et al.*, 2020, p. 5).

Mesmo sendo uma iniciativa interessante, a experiência do estágio docência ainda é entendida como “tímida no que toca à formação pedagógica do mestrando ou doutorando”

(Vieira, 2013, p. 99), pois, não raras vezes, a pessoa pós-graduanda o realiza sem o acompanhamento de sua pessoa orientadora no preparo e realização das aulas, logo, em alguns casos, pensa-se apenas em cumprir uma obrigação legal (Vieira, 2013). Esse tipo de atuação solitária por parte da pós-graduanda pode corroborar para um aprendizado da docência marcado por tentativa e erro (Pryjma; Oliveira, 2016), sendo que na pesquisa empírica realizada com 15 docentes do ensino superior, Pryjma e Oliveira (2016) observaram que “a responsabilidade pelo fracasso e sucesso profissional está mais atrelada ao perfil dos estudantes do que propriamente ao fazer pedagógico e às reflexões decorrentes das práticas”.

A formação docente, entretanto, não termina com a conclusão do doutorado, pois haverá a necessidade de readaptação da pessoa docente. Segundo Silva e Vergara (2000, p. 5), “não há sentido em falar-se em uma única identidade dos indivíduos, mas sim em múltiplas identidades que constroem-se dinamicamente, ao longo do tempo e nos diferentes contextos ou espaços situacionais dos quais esses indivíduos participam”.

Endossando o coro para essa compreensão, Dubar (2005) entende que a formação docente é parte de um processo de socialização, envolvendo a relação com seus colegas, com outras pessoas próximas, com artefatos técnicos (por exemplo, computadores e livros), que se dá em espaços de formação dentro e fora da universidade e que envolve o aprendizado de normas e formas de agir consideradas apropriadas. Nesse sentido, a formação docente não é entendida como um fluxo estritamente individual e isolado de um contexto mais amplo, que envolve várias pessoas que tiveram influência nesse caminho. Ressaltamos que objetos também podem ser esse fator, como um computador e internet funcionando pode trazer grandes benefícios para o estudo acadêmico, assim como a falta desses recursos pode interferir diretamente na rotina e na organização pessoal.

No debate sobre os processos de socialização, a “identidade” é um tema imediatamente discutido. Para Dubar (2005) há o seguinte entendimento:

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (Dubar, 2005, p. 156).

Se o entendimento é que cada geração constrói a sua própria identidade social com base na sua interpretação do que é herdado de gerações passadas e nas instituições com que tiverem contato, discutir a formação docente passa por compreender a percepção dos professores sobre

o que herdaram de gerações passadas e entender as estratégias desenvolvidas para a construção da sua identidade no interior das instituições.

Os conceitos de “identidade pessoal” (i.e., o que sou/gostaria de ser) e “identificação social” (i.e., como sou definido/o que dizem que sou) dão margem a múltiplos desdobramentos e permitem caracterizar, de modo simplificado, as grandes teorias sobre socialização na literatura das Ciências Sociais (Dubar, 1991). Pode surgir o questionamento se esse entendimento de “identidade social” poderia ser estendido ao campo profissional, pois este campo seria uma área diferente e particular da vivência humana. Sobre este ponto, Dubar (2005) argumenta que isso não é um empecilho:

[...] a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar (Dubar, 2005, p. 26).

A profissão, portanto, está conectada com a identidade social e, por sua vez, com a identidade pessoal. Em se tratando da docência, a própria prática tem ligação com a identidade da pessoa, mesmo em situações em que ela não ocupa a posição de docente. Desse modo, explorar o tema da formação docente a partir da escuta das pessoas faz com que essas outras reverberações da “identidade social”, que por vezes são interpretadas como não tendo relação com a docência, encontrem espaço para demonstrar que esta intersecção pode existir até mesmo para além do que se discute atualmente. Em relação a esse percurso, é comum se estabelecer uma leitura da docência marcada por fases, como uma trajetória linear e evolutiva, na qual a docente avançaria conforme os anos de experiência. Nesse sentido, Mulcahy (2011) aborda a história de três pessoas docentes, mostrando que ao longo dos anos de experiência novos conhecimentos foram adicionados, como a adaptação de um método de aprendizagem e criar relação entre o conteúdo da aula e os fatos da realidade atual dos estudantes.

Aprofundando o conceito de identidade docente, Pimenta e Anastasiou expressam que esta “se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições” (1999, p. 5). Tal reflexão aponta para a importância de se investigar continuamente o contexto atual da docência na pós-graduação, pois a cada geração se altera o contexto, as ferramentas e os requisitos.

De acordo com Teixeira (2010), a integração entre ensino e pesquisa, com a conseqüente valorização da extensão universitária, pode ocasionar o compartilhamento do conhecimento

científico a partir da universidade para a sociedade. Essa visão é uma referência para propostas que desejam romper com um isolamento da universidade frente a problemas sociais, com a pretensão de fortalecer o engajamento com o tema da educação, podendo, inclusive, trazer uma conexão maior entre o ensino básico e superior. Conjuntamente, Teixeira (2010) defende a existência de divergência como requisito para o exercício da liberdade e criatividade na reflexão acadêmica.

A identidade profissional seria a maneira socialmente reconhecida dos indivíduos identificarem uns aos outros no âmbito do trabalho e emprego, com base em uma representação social já construída (Dubar, 2005). Em específico sobre a construção identitária, Dubar (2005) pontua que se inicia na infância, como sendo a primeira etapa para a identificação do sujeito como ato de pertencimento, referência de grupo e do contexto onde vive. Esse pensamento de algo que inicia com os primeiros anos de vida e vai se desenvolvendo ao longo do tempo traz a ideia de “trajetória”, pois é algo que vai aglutinando por entre os diversos momentos de vida, ao invés de somente identificar o período de formação acadêmica como os responsáveis por solidificar o entendimento que pessoa terá sobre docência.

Ainda que a formação de docentes dos PPGs esteja padronizada em um currículo de disciplinas, cada pessoa terá uma trajetória singular em seus respectivos processos. Esta é uma faceta que não é possível captar quando se analisa aspectos mais gerais (Veiga; Araújo; Kapuziniak, 2005; Pimenta; Anastasiou, 2014; Masetto, 2012). Esses diferentes pontos de vista trazem à discussão o debate de identificar semelhanças e diferenças entre as diversas identidades, algo que Rocha (2014) vai nomear como idêntico e singular, sendo o primeiro compartilhado entre os indivíduos e o segundo algo que faz cada pessoa ser única. O processo de formação identitária, portanto, seria muito amplo por envolver conhecimentos construídos e compartilhados por um grupo, diferenças e semelhanças, pertencimentos comuns (Deschamps; Moliner, 2009). As identidades são criadas para si e para as outras pessoas – no caso de pessoas docentes, incluem mecanismos para pertencer ao grupo, como o questionamento de “que tipo de docente quero ser/digo que sou” (Dubar, 2005). Ao aprofundarem a discussão sobre essa relação do “eu” com a visão do outro, Deschamps e Moliner (2009, p. 14) expressam: “a identidade pode ser concebida como um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e de diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos”.

Ao trazer esse aspecto dos “outros”, a identidade social torna-se também um ponto a ser tratado. Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que ela se constrói a partir de diversos aspectos: a significação social da profissão, o significado que cada docente confere à sua própria atividade, a relação entre teoria e prática e entre docentes e as instituições, dentre outros. A

visão da identidade como algo mutável também aparece em Dubar (2005, p. 136), que define “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

A identidade profissional da pessoa docente, portanto, se forma nas relações interpessoais que acontecem em espaço e tempo específicos, com o movimento da identidade para si e da identidade para o outro, nomeadas por Dubar (2005) como transação interna e transação externa do indivíduo, respectivamente. Conjuntamente, Gomes *et al.* (2013) pontuam o desenvolvimento profissional como principal elemento para a formação da identidade profissional, marcada por histórias de vida, vivências e conjunto de crenças construídas desde a formação inicial da pessoa docente que vai se mantendo ao longo da carreira.

Logo, fica nítido como a experiência fez parte das incorporações realizadas pelas pessoas docentes. Há diversas teorias que estabelecem categorias de análise para indicar como pode ser realizada uma leitura sobre a docência. Nesse contexto, Pires *et al.* (2016), elaboraram uma tabela que expõe as três principais teorias nesse campo:

Tabela 9 – Ciclo de Vida Profissional Docente

Períodos	Huberman (1989)	Gonçalves (2009)	Richer <i>et al.</i> (2011)
1º	Entrada na carreira (1 – 3 anos)	O “início” (1 – 4 anos)	1º Período O Início da vida docente
2º	Estabilização, consolidação de repertório pedagógico (4 – 6 anos)	Estabilidade (5 – 7 anos)	(até 6 anos)
3º	Diversificação, “ativismo” e questionamento (7 – 25 anos)	Divergência (8 – 14 anos)	2º Período O Meio da vida docente
4º	Serenidade, distanciamento afetivo ou conservadorismo (25 – 35 anos)	Serenidade (15 – 22 anos)	(7 – 30 anos)
5º	Desinvestimento (35 – 40 anos)	Renovação do “interesse” e desencanto (+23 anos)	3º Período O Final da vida docente (mais de 30 anos)

Fonte: Pires *et al.* (2016).

Esses ciclos foram elaborados tendo em vista a realidade do ensino básico, mas aqui se realiza uma analogia para o ensino superior. Ainda que seja interessante a tentativa de enxergar a docência a partir de tipologias que estabelecem fases e processos específicos para cada uma, questiona-se a dificuldade para mapear as multiplicidades de trajetórias e a tendência à

“estabilização” e ao “conservadorismo” que elas preveem. Essa visão por estágios de vida pode acabar não focando em habilidades em desenvolvimento (Dall’alba; Sandberg, 2006, p. 388), pois se tem uma visualização segmentada da evolução docente.

Por vezes, a fase de “estabilização” e “consolidação do repertório pedagógico” é algo que efetivamente nunca ocorre, pois sempre há uma “oxigenação” nas práticas de ensino ou até mesmo uma mudança brutal nos instrumentos utilizados para a realização das aulas. Se pensarmos, por exemplo, no caso de uma pessoa docente que ingressou em 1997 na docência do ensino superior, a pessoa, por conta da sua formação, experiência e diversos outros elementos, edificou a sua prática de docência. No entanto, o advento da internet e celulares portáteis mudou radicalmente o contexto do ensino – como ele é realizado, a dinâmica em sala de aula, que pode existir, inclusive, apenas no espaço de uma plataforma online. Diversas premissas que eram postas como “estabilizadas” acabaram sendo totalmente alteradas, como a própria sala de aula, a relação com as instituições de ensino e com as pessoas docentes. Se utilizarmos as definições de fases da docência apresentadas no quadro acima, a pessoa docente que ingressou na década de 1990, nesse caso hipotético, estaria enquadrada na “serenidade” e “distanciamento afetivo”. As teorias sobre o ciclo de vida profissional docente auxiliam na organização da análise da vivência docente, mas precisa-se ir além delas para captar as contingências e transformações contínuas que ocorrem durante o ciclo de vida profissional de quem leciona. Assim, espera-se dialogar com esta literatura e entender como as tipologias ajudam a entender as trajetórias de docentes do ensino superior.

O fato é que a profissão não está apartada de outros aspectos da vida do indivíduo e, portanto, a dimensão do profissional se comunica com a dimensão pessoal e outros tipos de conhecimento (Dubar, 2012). Nesse ponto, o autor segue articulando a possibilidade de influência entre os indivíduos e dimensões, afirmando que “embora se possa e se deva falar de saberes profissionais, trata-se de mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situações de trabalho e de ações experimentadas ao longo de um percurso de formação qualificante” (Dubar, 2012, p. 357). Assim, considerar que uma pessoa com 25 anos de docência estaria estagnada apenas pelo tempo de profissão pode inviabilizar ações de formação continuada e até mesmos outras práticas de desenvolvimento, que não são atinentes diretamente ao campo da docência, mas que mesmo assim mostram um potencial de despertar uma ação de inquietude ou questionamento, que seria esperado de uma pessoa com menos anos de docência.

Sobre essas trajetórias, é possível visualizar como elas podem ser aplicadas na presente proposta, de forma a situar a análise a ser realizada contextualizando o campo da pesquisa. Para

a análise da trajetória objetiva, pode-se tomar como referência a carreira de Magistério Superior em instituições públicas no Brasil, organizada em classes A, B, C, D e E com seus respectivos níveis: Professor Adjunto, Assistente ou Auxiliar classe A (níveis 1 a 2); Professor Assistente classe B (níveis 1 e 2); Professor Adjunto classe C (níveis 1 a 4); Professor Associado classe D (níveis 1 a 4) e Professor Titular classe E. Além disso, pode-se considerar parte da trajetória objetiva as posições administrativas ocupadas dentro da universidade (por exemplo, em comissões e cargos de chefia), em cargos de representação profissional e em outras instituições.

As trajetórias subjetivas, no entanto, não correspondem a essas etapas sequenciais e podem apresentar diferentes características. Entende-se, ainda, que as trajetórias subjetivas não são determinadas mecanicamente pelas trajetórias objetivas, mas que ocorrem negociações entre o que se faz e as possibilidades dadas pelas posições sociais ocupadas (Dubar, 1998). Enquanto uma docente pode desenvolver atividades mais orientadas à pesquisa e à produção de artigos, outra pode desenvolver uma prática mais próxima de atividades de extensão e, assim, uma ação mais voltada a projetos externos, em contato com comunidades específicas. Um exemplo disso seria um projeto de extensão que elaborasse relatórios técnicos para a regularização de áreas em que vivem comunidades quilombolas.

A atividade de extensão é uma iniciativa presente em instituições de ensino superior e envolve a trajetória objetiva da docência. Ela pode ter uma dimensão ou importância conectadas com elementos pessoais – dando continuidade ao exemplo acima, a docente pode ter proximidade com essa temática desde a graduação ou sua história de vida pode envolver uma comunidade quilombola. Essa complexidade da trajetória subjetiva e das suas conexões com a trajetória objetiva vai ser captada se a análise estiver aberta a incorporar esses aspectos, considerando que isso também compreende a formação docente e pode orientar a sua prática.

A partir do entendimento de que docência envolve esse fluxo contínuo de formação e diferentes aspectos que o docente pode ter em relação a sua vida pessoal, Pimenta (1999) afirma:

[...] [a docência] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. [...]. Constrói-se, também, pelos significados que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 1999, p. 5).

Incluir na análise esses diferentes fatores e mudanças de vida permite expandir o entendimento de docência para incluir as visões de mundo do profissional e seus os afetos (i.e. “angústias e anseios”). O ensino superior, mesmo sendo o local de grande produção e atividade acadêmica, não anula a dimensão pessoal, do afeto. Pimenta e Anastasiou (2014), em outra formulação, falam sobre essa espécie de “engessamento” quando se fala do ensino superior:

[...] não se associa com o dinamismo próprio resultante aos processos de pesquisa, centrados na historicidade, na problematização, na elaboração e levantamento de hipóteses, na busca do novo, no desenvolvimento de habilidades de atenção, na criação de novas respostas a problemas existentes até mesmo mediante a revisão de diferentes teorias explicativas da realidade. Na docência universitária, essa fragilidade do ensinar é reveladora da incapacidade de associação da ação de pesquisar com a ação de ensinar, o que conduz à docência a ser identificada muito mais com a atividade de pesquisa do que com a de ensino (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 228).

Como apontado anteriormente, a formação docente está muito vinculada à discussão entre ensino e pesquisa. No entanto, questiona-se as possíveis dimensões que existem e que se acaba por não pesquisar e elaborar análise específica. Por esse motivo, a proposta tem o sentido de explorar diferentes partes da docência, entendendo a importância dos tópicos de ensino e pesquisa, mas também abrindo espaço para outros pontos.

A dimensão simbólica é fundamental quando pensamos na atuação na pós-graduação, visto que a docência em si já possui a conotação de vocação e de reconhecimento pessoal. Os PPGs podem atenuar esse efeito, visto que o credenciamento de um docente à pós-graduação em instituições de ensino público no Brasil não implica em acréscimos salariais, mas uma maior demanda de trabalho. No entanto, a partir da citação acima de Dubar (2012), pode-se pensar que, apesar do aumento na carga de trabalho, o ingresso enquanto docente na pós-graduação é parte fundamental do reconhecimento social e da realização de si do docente. Contudo, isso agrava a tensão que existe na carreira da docência no ensino superior associada à (sobre)carga de trabalho. Docentes que atuam em instituições públicas, em especial, possuem outras responsabilidades para além do ensino e pesquisa, envolvendo questões administrativas e atividades de extensão, corroborando para uma carga excessiva de trabalho, inclusive nos finais de semana (Freitas, 2007). Assim, é perceptível que se solicita da pessoa docente diversas competências para além dos requisitos expressos na Seleção de Ingresso, sendo que a tentativa de suprir todas essas demandas pode ocasionar sobrecarga ou sofrimento mental (Bastos, 2007).

A pluralidade de demandas também se conecta com os diferentes conhecimentos que a pessoa docente tem contato. Tardif (2011) elabora uma classificação de Saberes Docentes, os

quais são divididos em quatro faces: (i) Saberes da formação profissional, que envolvem conhecimentos das ciências da educação e conceitos provenientes de reflexões sobre a prática educativa que orientam a atividade dos professores; (ii) Saberes disciplinares, que são conhecimentos definidos, selecionados e transmitidos pelas instituições de formação que se referem às disciplinas que o professor se dedica a lecionar; (iii) Saberes curriculares, compostos por discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição utiliza para selecionar e categorizar os conhecimentos historicamente produzidos para elaborar o currículo; e, por fim, (iv) Saberes experienciais, que se referem a saberes produzidos pelos próprios docentes por meio das experiências vivenciadas no contexto da atuação profissional. Esta é uma classificação que contribui para quando se pensa em práticas docentes e os múltiplos conhecimentos que podem influenciar a pessoa. Ainda que Tardif (2011) se refira, por vezes, ao contexto da escola, é possível adaptá-la a pesquisas sobre docência no ensino superior.

A formação docente, nesse plano maior, coexiste com esses cenários nas instituições públicas e privadas, pois a empregabilidade não mais acompanha o fator de maior escolarização. Essa dinâmica social é pontuada por Saviani (2010, p. 430) como parte do desenvolvimento capitalista, onde não há emprego para todas as pessoas. Essa realidade é a perspectiva atual da inserção do mercado de trabalho, que, no entanto, é diferente do contexto de docentes que possuem mais tempo de carreira. Uma analogia exclusivamente sobre a carreira docente é a comparação entre professores associados, recém-contratados, na classe de entrada, e docentes titulares, o último nível de carreira a ser alcançado.

Em específico para a formação docente, cada vez mais foi se percebendo sua conexão com o mercado de trabalho (Hotz; Zanardini, 2009), centrada na ideia de desenvolvimento econômico nacional. Saviani (2010) pontua que isso ficou expresso durante a década de 1990, com a educação focada para o processo econômico produtivo. No mesmo sentido, Oliveira (2009) situa que a universidade pública passou por um processo de mercantilização, conjuntamente com as ações de descapitalização e transnacionalização. A primeira seria em relação à privatização de algumas atividades, redução de investimentos e incentivo para a formação de parcerias com a iniciativa privada. A transnacionalização seria o contato com

instituições educacionais de outros países, mas que estaria orientado para demandas conectadas às atividades produtivas.

Ao visitar a literatura em relação à formação docente, Cyntia Bernardes (2013) apresenta que o atual modelo estaria alinhado à ideia de racionalidade técnica:

Há consenso entre a maioria dos autores acima citados, como: Silva (2011), Schön (2000), Perrenoud (1993), Sacristán (1995), Zeichner (1998), Gómez (1998), Nóvoa (1999), Contreras (2002), Pimenta (2002), que o modelo teórico dominante que tradicionalmente tem pautado a formação de professores é o da racionalidade técnica, derivada da forma preponderante de pensar e fazer ciência amparada no positivismo.

Para Pérez Gómez (1998), a racionalidade técnica seria transportada para uma ideia do docente como um técnico, apenas aplicando os conteúdos. Essa visão teria sido amplamente aplicada durante o século XX e ainda faria parte da formação atual. Essa percepção é reforçada por Contreras (2002), ao apontar que seria cumprida uma dupla atividade na docência, atender às necessidades produtivas e à reprodução de uma ideologia da eficácia e neutralidade tecnológica.

A ênfase na racionalidade técnica influenciou em grande maneira o ensino superior (Bernardes, 2013), inclusive teria conexão com a divisão entre bacharelado e licenciatura (Del Bianco, 2009 *apud* Bernardes, 2013) e com o movimento de forte especialização na formação acadêmica, o que Paim (2006) indicou como fator que provocou o isolamento e hierarquização entre docentes e especialistas. Para Sacristán (1995), a racionalidade técnica na realidade seria o espaço de aplicação do conhecimento teórico, este elaborado por especialistas e, portanto, seria mais importante que o conhecimento prático – nessa perspectiva, a pesquisa teria uma preponderância em detrimento do ensino. Em oposição à racionalidade técnica, Freire (2005), Gadotti (1995; 1997) e Arroyo (2011) apontam que esse modelo seria mutilador, pois os docentes seriam vistos somente como destinatários de teorias para serem apreendidas e executadas.

Em outro sentido se encontra a epistemologia da prática, sobre a qual Schon (2000) afirma que, em alguns casos, a prática não seguiria regras ou técnicas prontas. A formação docente envolveria a prática desde o início da graduação, no objetivo de consolidar um ensino reflexivo para lidar com as situações mais diversas de uma prática pedagógica. Apesar de trazer uma abordagem distinta, Pimenta (2002, p. 43) pondera que existem limites para esse foco na

prática, pois “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva ênfase nas práticas” são pontos a serem ponderados nesse caso.

Ao focar em outros aspectos para além da formação docente, Severino (2003, p. 75) indica que esta “não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador”, se diferenciando tanto da racionalidade técnica quanto da epistemologia prática, pois ambas teriam esse foco na formação. Espera-se que a educação contribua para a construção dos indivíduos na esfera do trabalho (âmbito da produção material e das relações econômicas), na vida social (âmbito das relações políticas) e na cultura simbólica (âmbito da consciência pessoal, da subjetividade, das relações) (Santos *et al.* 2004).

Embora seja um artigo que mobiliza estudos sobre a educação básica, Ken Zeichner (2008) faz uma ponderação também possível de ser transportada para o ensino superior, sobre como por vezes se utiliza o termo “reflexão” para a atividade docente, mas se continua a perseguir “uma implantação obediente de orientações externas” (Zeichner, 2008), sendo necessário considerar outros elementos para além das instituições. O Ministério da Educação, Capes e Cnpq implementam planos, diretrizes e regulamentos sobre a pós-graduação, mas a formação docente não envolve somente o que é estabelecido por esses entes; as relações interpessoais, por exemplo, são um fator para a análise.

Em artigo revisitando as pesquisas publicadas na revista Educação & Sociedade que tinham como assunto o trabalho docente, Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing (2007) destacam a necessidade de se investigar a tensão entre “a dimensão individual e coletiva da profissão docente” (Lüdke; Boing, 2007, p. 1197) – no caso da formação e identidade docente, compreendendo como a pessoa individualmente entende esse processo e sua relação com as demais colegas.

3.3 DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* é o espaço onde se realiza o mestrado e doutorado, representa o maior nível de formação acadêmica e constitui a conclusão dos requisitos que permitem o ingresso em concurso público. A pessoa docente que atua na pós estende mais o escopo de trabalho, pela maior quantidade de aulas, orientação de pós-graduandos, produção acadêmica e demais atividades administrativas.

No contexto do ensino superior público, o docente que atua nos PPGs não recebe adicional salarial ou bônus, em contrapartida, precisa preencher mais requisitos conectados à

pesquisa, aulas na pós-graduação, grupo de pesquisa, orientação de pós-graduandos e demais atividades conectadas. Ou seja, a carga de trabalho é fortemente elevada e não há retorno financeiro complementar.

Conjuntamente à titulação, se indaga acerca das competências referentes à docência, questionando quais fatores são mais valorizados na carreira. Atualmente, nos programas de pós-graduação, em geral, se privilegia a formação voltada à pesquisa acadêmica em detrimento de uma formação com teor didático-pedagógico. Cabe considerar os critérios de avaliação das pessoas docentes que atuam em instituições de ensino superior, pois os parâmetros adotados influenciam em quais projetos as docentes terão maior dedicação, tendo em vista que tais critérios norteiam as possibilidades de progressão formal dentro da carreira profissional. Por essa perspectiva, se evidencia que a formação didático-pedagógica do docente não é uma prioridade, pois nem sempre é algo avaliado ou tem pouco peso entre os critérios de progressão da carreira (Zabalza, 2004). Critérios de progressão na carreira docente universitária estão mais fortemente conectados à produtividade em pesquisa, como número de patentes e publicações e à internacionalização dessa produção, como definido pelo último Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (Brasil, 2010).

Sobre o trabalho docente, Deise Mancebo (2007) ao revisitar dossiês da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO/CLACSO) e trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) dividiu a literatura em cinco áreas: (i) a precarização do trabalho docente: desqualificação e fragmentação do trabalho, perda do espaço de reconhecimento social, pauperização da condição de vida e nas universidades federais, a contratação de docentes temporários, (ii) intensificação do regime de trabalho, (iii) flexibilização do trabalho, (iv) “descentralização gerencial”: concentração onde se define parâmetros educacionais, mas descentralização da gestão administrativa e (v) submissão das instituições e docentes a múltiplos sistema de avaliação.

Como intensificação do trabalho docente, a produtividade em pesquisa é balizadora das avaliações dos PPGs, da avaliação das pessoas docentes e da seleção de novos professores. Neste cenário questiona-se se a pesquisa, enfim, poderia ser o critério de referência para tantas avaliações diferentes envolvendo a docência. Há de se verificar que a docência não se limita à prática de investigação, pois ela envolve muitos outros saberes de teor pedagógico, competências e ações dentro do processo educativo (Soares; Cunha, 2010). Inclusive, a falta de conhecimentos pedagógicos insere dificuldades na dinâmica de aprendizado e ensino: a pessoa estudante universitária apresenta posturas diferentes em comparação ao encontrado na

educação básica. A aprendizagem de estudantes universitários implicaria na mudança da dependência para a autonomia com “engajamento consciente e voluntário” (Soares; Cunha, 2010, p. 27), por isso, o docente deve expressar mais claramente a importância do conteúdo a ser aprendido, demonstrando a finalidade e aplicabilidade do conhecimento.

Esse tema foi verificado em pesquisa empírica realizada por Sguissardi e Silva Júnior (2009) ao realizar 49 entrevistas com pessoas professoras-pesquisadoras de sete instituições federais de ensino superior, no ano de 2007. A conclusão foi que a valorização dos PPGs, a partir de 1960, acarretou um desprestígio da graduação e das atividades de ensino, sendo grande parte delas realizadas por professores substitutos. Conjuntamente, a pesquisa apontou que as políticas do Estado brasileiro, por investirem nas áreas de ciência e tecnologia por meio de suas agências fomentadoras – Capes e CNPq – interferem na identidade das instituições de ensino e no trabalho das docentes. Os pesquisadores concluem que a pós-graduação, marcada por uma trajetória de valorização, contrasta com a graduação, que apresenta uma trajetória de desvalorização. Ao mesmo tempo, temos o contexto de que se uma pessoa deseja seguir pela carreira acadêmica, encontrará uma progressão mais fácil se realizar iniciação científica na graduação, pesquisa durante a pós-graduação e quando conseguir ingressar na docência, continuar a ter uma alta produção acadêmica.

Frente a esse cenário de valorização da formação para a produtividade em pesquisa, move-se o olhar para as instâncias administrativas do Estado que determinam os critérios de avaliações e os planos para o desenvolvimento do ensino superior, CAPES e CNPq. Ao falar sobre elas, Sguissardi e Silva Júnior (2009) pontuam uma indução do fator de quantidade de escritos publicados, podendo ser denominado de produtivismo acadêmico. Isso resultaria na grande formação de pessoas doutoras focadas em produzir muitas publicações. Para esses autores, o Estado brasileiro entende a pós-graduação como um espaço de maior desenvolvimento para a pesquisa e o produtivismo estaria relacionado a um processo de mercantilização das universidades públicas (Sguissardi; Silva Júnior, 2009, p. 61). Logo, “o mesmo fenômeno que super qualifica a pós-graduação desqualifica a graduação e a prática da docência” (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017).

Outro ponto destacado pela literatura é a cultura do trabalho individual e o isolamento que persiste em atividades de pesquisa e ensino (Zabalza, 2004). O mais comum é a pessoa docente decidir a seu critério o que realizar em sala de aula (Zabalza, 2004), entretanto, esse isolamento não se torna benéfico para o exercício da profissão, ensino dos conteúdos, integração entre disciplinas e aplicação de práticas pedagógicas (Ruiz, 2008). Esse distanciamento acaba por auxiliar na acentuação na desvalorização do tema das relações

didático-pedagógicas, com a consolidação de um desinteresse pela atuação em salas de aulas, pontuadas por alguns docentes como um “consumidor de tempo” (Sguissardi; Silva Júnior, 2009).

Com a pesquisa sendo um fator nos critérios adotados para avaliação e progressão na carreira docente (Soares; Cunha, 2010), outros aspectos da docência, embora não notados ou devidamente discutidos, envolvem o “complexo e invisível trabalho empreendido na docência” (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017). Como exemplos pode-se citar as atividades administrativas (comunicação com o departamento, secretaria do PPG, preenchimento de relatórios, dentre outros), atividades na extensão universitária, realização de cursos voltados à formação continuada e atuação junto a movimentos sociais ou organizações da sociedade civil que tenham relação com a área de especialização da docente.

Questionar os critérios de avaliação dos professores e dos PPGs também envolve entender como isso iniciou. Ao estudarem as temáticas intelectuais e produção de conhecimento no âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil, Bianchetti, Valle e Pereira (2015) expressam que a pessoa docente teria perdido a autonomia do campo científico em decorrência do controle pelos órgãos do Estado e por conta da preponderância do lado econômico (i.e. a disputa por financiamento). Isso se reflete em um número de publicações cada vez maior, no entanto, com qualidade podendo ser discutida, visto o impacto e o número de citações estar abaixo da média mundial. Torna-se comum a crítica sobre a “reapresentação ou apenas readequação das mesmas produções científicas para dar conta das exigências de publicação [...] A produção de artigos se torna uma tarefa em série, como uma linha de montagem” (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017, p. 238).

Como contraposição a essa visão de docência, Kuhlmann Júnior. (2015) pontua que, isoladamente, o produtivismo acadêmico não pode ter toda responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas pelas pessoas docentes. A pesquisa em si possui um aspecto de satisfação pessoal, e sua ausência não suprime outros problemas a serem enfrentados, como “disputa por espaços de poder, notoriedade e financiamento” (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017, p. 329), problemas anteriores à política produtivista e que já afetavam e precarizavam as docentes (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017). Como dito anteriormente, há outros elementos que podem ser explorados para além do ensino e pesquisa, pois a docência também extrapola esses aspectos.

Dentre a bibliografia levantada sobre o ponto, foi possível localizar i) parte dos autores fornecendo enfatizando a pressão do produtivismo; destacados acima, e ii) outros discutindo

como se dá a formação docente e sublinhando que o compartilhamento e relações colaborativas são fundamentais.

Em pesquisa realizada com docentes do ensino básico, Hargreaves (1998), com inspiração em Lieberman e Miller (1984), indica que o desenvolvimento da docente em um ambiente colaborativo conduziria à aprendizagem em conjunto, com o compartilhamento e desenvolvimento de competências – para além da reflexão pessoal ou dependência em relação a avaliações externas. Em um contexto de compartilhamento, a confiança e o auxílio entre professores estimula a experimentação na sala de aula com novas práticas, em um contínuo aperfeiçoamento do trabalho docente (Herdeiro, 2010).

Com a perspectiva de compartilhamento, Hargreaves e Fullan (1992, p. 1-2) partem da ideia de que “oportunidades para aprender” implicam em “oportunidades para ensinar”, algo inspirado em Woods, segundo o qual

ter oportunidades suficientes para ensinar pode implicar encontrar oportunidades para aprender e adquirir conhecimentos [...], pode implicar ter oportunidades para desenvolver as qualidades pessoais [...] e implicar a criação de um ambiente de trabalho solidário [...] (Woods, 1990, p. 1).

Para o autor, portanto, o maior número de oportunidades de aprendizagens auxilia as docentes a estarem “à vontade para abordar os problemas mais puros do ensino, como promover a aprendizagem do aluno, de competências e conhecimentos relevantes e de valor” (Woods, 1990, p. 1). Portanto, o compartilhamento seria um caminho importante para que os docentes possam dialogar mais sobre o ensino e, assim, trazer novas práticas para o cotidiano da sala de aula, com a perspectiva de um contínuo aperfeiçoamento.

Ainda sobre a educação básica, Scheid, Soares e Flores. (2009) expressam que é necessário o apoio e acompanhamento dos docentes ao longo da carreira, sendo um fator relevante para a melhora da qualidade de ensino. Com isso, fica nítido dois pontos destacados em relação a uma melhoria da docência: “compartilhamento” e “apoio”. A pesquisa, por exemplo, envolve o compartilhamento de ideias, teorias, experiências; mas talvez esse modo não seja o suficiente para suprir a demanda de diálogo e trocas entre pessoas docentes. Portanto, a pesquisa, em si, não pode ser considerada como algo que prejudica o ensino, mas pode-se questionar sobre como ela está inserida no cotidiano e nas avaliações dos docentes, e se esse contexto pode torná-la algo que interfere em outras esferas da docência.

Esse contraste entre pesquisa e ensino aparece já na lógica de processos seletivos e concursos para docentes, quando critérios como a área de origem, a formação acadêmica e

número de produção científica são mais valorizados em comparação com a formação didático-pedagógica (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017), assim como a exigência de comprovação da titulação mínima (Sguissardi; Silva Júnior, 2009). Logo, se fortalece a ideia de que quem sabe pesquisar saberia também ensinar (Cunha; Zanchet; Ribeiro, 2013). Na perspectiva de investimentos nas instituições, a pesquisa representa uma grande fonte de captação de recursos, o que cria uma hierarquia de valorização entre as atividades (Cunha; Zanchet; Ribeiro, 2013), na qual a pesquisa é a mais destacada, seguida pelo ensino (com prioridade para a pós-graduação e em segundo a graduação) e, por fim, a extensão (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017). Mesmo antes da pós-graduação, durante a graduação se sobrepõem atividades conectadas à pesquisa, como a iniciação científica (Sguissardi; Silva Júnior, 2009).

Dado o panorama aqui desenvolvido, com amplo arcabouço teórico sobre a identidade e a trajetória docente, bem como os fatores que tangenciam esse fenômeno, o próximo capítulo irá articular os conceitos com o campo realizado.

4 ESTUDO DE CASO: PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

O presente capítulo tem como proposta apresentar o campo da pesquisa, em consonância com a literatura já apresentada sobre o tema. De forma a organizar os dados do campo, o conteúdo foi delineado para apresentar o percurso metodológico da pesquisa, contextualizar os PPGs selecionados para o estudo e, por fim, a conexão das entrevistas com a literatura.

Conforme já referido, para tentar ter um contexto mais regional se definiu a realização de entrevistas envolvendo a região Sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, especificamente UFPEL, UFSC e UFPR.

A intenção atual de examinar a pós-graduação de Sociologia corresponde ao entendimento de que é a melhor condução e realização da pesquisa empírica. A entrevista com Titulares e Adjuntos conseguiu interagir com os diferentes tipos de docências, as quais permitem desenvolver uma perspectiva para distintos perfis de docentes.

O campo possibilitou uma visão mais ampla dos temas já existentes na literatura, a experiência e o dia a dia das aulas. Mesmo na ocorrência de estágio docente e outras disciplinas curriculares, a aula em si foi relatada como a principal parte para a consolidação do formato da docência.

Como se trata de um estudo qualitativo referente a uma amostra de docentes, não há a pretensão e possibilidade de generalização dos apontamentos, mas ao trazer percepções pessoais e leituras contextualizadas, pode-se promover novas reflexões de formação docente e, por consequência, como pode ser repensado o modelo atual de pós-graduação.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

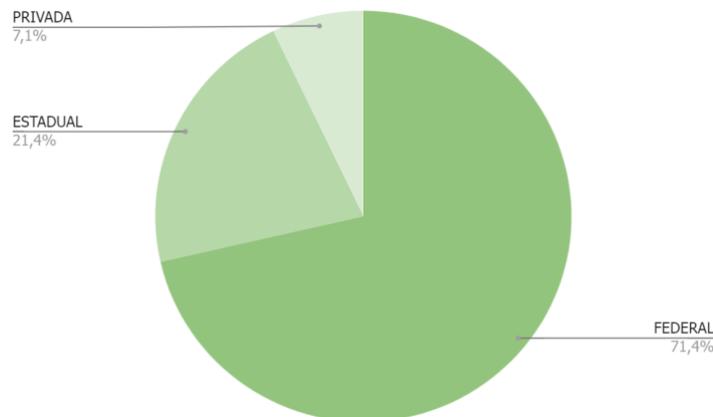
A presente proposta envolveu o desenvolvimento de uma pesquisa empírica, centrada na realização de entrevistas com pessoas docentes. Optou-se por abordar a docência em instituições públicas, em virtude de alguns pontos como o perfil do docente do ensino público, em sua maioria de dedicação exclusiva, e a estabilidade do cargo docente por serem servidores públicos, possibilitando a permanência de atividades de pesquisa. Após a escolha da investigação de instituições públicas, a posterior definição foi selecionar apenas universidades federais, em especial, porque os Programas de Pós-graduação estão mais concentrados em instituições públicas e as universidades, em virtude de seu porte, costumam ter uma maior estrutura dos PPGs e, por conseguinte, possuem grande relevância para a formação de novos docentes, através do mestrado e doutorado acadêmico.

Somente considerando universidades federais, ainda seria um campo muito extenso, portanto, foi definido apenas selecionar instituições localizadas na região Sul do país, tendo em vista a proximidade geográfica da discente, além de possibilitar uma análise regional que poderia ser replicada ou referenciada em estudos para outras regiões. De maneira a tornar o campo exequível, foi selecionada uma universidade federal de cada estado da região: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A escolha destas instituições seria ter contato com a instituição que há mais tempo tem o Programa de Pós-graduação instaurado em cada estado da região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), entretanto, no caso do último estado, a instituição a ser escolhida seria a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ao invés da UFPel, mas por uma possibilidade de conflito que poderia existir da pesquisa analisar a própria instituição a qual está vinculada, foi considerada a segunda mais antiga nesse quesito, no caso, a UFPel.

Dentre as pessoas docentes existentes nessas instituições, o recorte se ateve às atuantes nos PPGs, pois são as pessoas que realizam a formação docente no nível de pós-graduação. Como a pesquisa tem um foco na “trajetória” e “identidade” da pessoa docente, esse período do mestrado e doutorado é interessante para observar esses dois elementos.

Dentre os PPGs existentes, a área de Sociologia foi a definida dada a oportunidade de pesquisa empírica referente à formação docente na área em questão. No Brasil, existem hoje 28 programas de pós-graduação (mestrado, mestrado/doutorado e doutorado) em Sociologia, sendo dois em universidades particulares, seis em instituições de ensino públicas estaduais e vinte em IES públicas.

Figura 4 – Programas de Pós-graduação em Sociologia, por categoria administrativa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de GEOCAPES (2023).

Com a definição pelo PPG da Sociologia, o recorte final foi selecionar pessoas docentes que estivessem na classe de adjuntos e titulares, para que fosse possível obter a perspectiva de docentes com diferentes anos de experiência, de maneira a observar se isso modificaria o conteúdo das entrevistas.

A partir do desenho da amostra da pesquisa, realizou-se o levantamento dos dados relativos às pessoas docentes. Esse procedimento foi realizado entre abril e maio de 2022, a partir dos registros obtidos nos sites dos PPGs selecionados e dos dados existentes no Portal da Transparência. O levantamento final do número total de docentes resultou em 73 pessoas, que foram classificadas a partir de 8 critérios: i) universidade, ii) Programa de Pós-graduação, iii) vínculo com a universidade, iv) categoria, v) classe, vi) nível, vii) estado atual e viii) ano de ingresso. Os critérios foram desdobrados em variáveis com o objetivo de melhor compreender a amostra selecionada, da maneira que segue:

Quadro 6 – Critérios e variáveis para seleção da amostra de pesquisa

Critério		Variável
i	Universidade	UFPEL
		UFSC
		UFPR
ii	Programa de Pós-graduação	Sociologia
		Sociologia Política
iii	Vínculo	servidor
		voluntário
iv	Categoria	permanente
		colaborador
v	Classe	Adjunto
		Associado
		Titular
vi	Nível	I
		II
		III
		IV
vii	Estado atual	ativo
		Aposentado

viii	Ano de ingresso	Variável não foi pré-determinada
------	-----------------	----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dos critérios e variáveis estabelecidas, realizou-se uma nova seleção para filtrar apenas docentes com vínculo de servidor e a classe de adjuntos e titulares, perfazendo em 41 docentes a amostra final (16 adjuntos e 24 titulares), conforme quadro abaixo:

Quadro 7 – Amostra final

Universidade	Cargo ocupado	Total
UFPR	Titular	10
	Adjunto	3
UFSC	Titular	12
	Adjunto	9
UFPeI	Titular	2
	Adjunto	4

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em fevereiro e março de 2023 foram enviados os convites para as pessoas docentes, com uma breve contextualização da pesquisa e apresentação da discente. Os e-mails foram enviados para o contato disponibilizado no site dos PPGs e na página do lattes das respectivas professoras. Dentre as docentes titulares, 17 não responderam ao convite, dois manifestaram que não participariam e cinco aceitaram o convite, mas dentre essas últimas uma foi cancelada, resultando em apenas quatro entrevistas. Em relação às docentes adjuntas, 10 não responderam ao convite e seis aceitaram e participaram da pesquisa, superando o número de participação das docentes titulares.

Quadro 8 – Pessoas entrevistadas

Identificação da pessoa entrevistada	Universidade	Cargo ocupado	Data da entrevista
1	UFSC	Adjunto	03/03/2023
2	UFSC	Adjunto	07/03/2023
3	UFPR	Titular	10/03/2023
4	UFSC	Adjunto	10/03/2023
5	UFPeI	Adjunto	15/03/2023

6	UFSC	Titular	16/03/2023
7	UFSC	Titular	17/03/2023
8	UFPR	Adjunto	24/03/2023
9	UFSC	Titular	28/03/2023
10	UFSC	Adjunto	04/04/2023

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As entrevistas foram marcadas conforme a disponibilidade da docente, tendo todas ocorrido entre março e abril de 2023 por videoconferência através da plataforma Microsoft Teams, a qual é disponibilizada aos estudantes vinculados à UFRGS. Ao iniciar as entrevistas, era realizada a apresentação da discente seguida de duas perguntas: se a pessoa docente permitia a gravação da pesquisa e se autorizava a citação direta de trechos da entrevista de forma anônima. Após essas duas perguntas, a discente realizava duas orientações: o áudio e a transcrição seriam enviados para a pessoa docente e caso ela não quisesse mais participar da pesquisa bastaria sinalizar por e-mail que os dados não seriam considerados. Nas entrevistas realizadas, todas as pessoas docentes autorizaram o uso da gravação e citação direta de forma anônima. Dessa forma, se iniciava a gravação com a formalização das autorizações concedidas pelas docentes e reafirmação das duas orientações já referidas. Somente após esse protocolo inicial as perguntas começavam.

A duração das entrevistas variou de 40 minutos a 1 hora e 20 minutos. O modelo de entrevista foi semiestruturado, sendo elaborado um roteiro dividido em cinco partes: pergunta inicial (“quebra-gelo”), quatro blocos de perguntas e a finalização, com um agradecimento pela participação e reafirmação dos acordos firmados no início da entrevista. Apesar dessa estrutura, as entrevistas apresentaram variações, sendo que nem todas as perguntas foram realizadas para cada docente, pois foi privilegiada a fala corrente da interlocutora, evitando interrupções. Como as respostas foram mais livres, acabou que ao responder uma pergunta a docente respondia elementos presentes também em outras perguntas. Dessa forma, para evitar uma repetição e viabilizar a realização de outros questionamentos durante o tempo disponibilizado pela docente, optou-se por fazer esse gerenciamento do roteiro.

As entrevistas foram armazenadas automaticamente no One Drive, plataforma de nuvem virtual também pertencente à Microsoft. Para a transcrição foram realizados três procedimentos: obtenção do áudio a partir da gravação, transcrição do áudio via software e correção da transcrição. O áudio foi obtido através do software AudaCity, o qual consegue realizar a separação entre áudio e vídeo e apenas gerar o arquivo de áudio. Com o arquivo de áudio

separado, foi utilizado o software Transcribe para a realização da transcrição, no entanto, como o programa não consegue transcrever todos os detalhes das entrevistas, realizou-se o passo final de correção da transcrição.

Com as transcrições realizadas, o próximo passo foi analisar o conteúdo obtido, procedimento realizado no software Nvivo. A escolha pelo Nvivo deu-se por ser uma referência dentre os programas para análises qualitativas e pela UFRGS deter uma licença para uso, concedendo acesso às estudantes vinculadas à instituição. Dentro da plataforma do Nvivo foram criados quatro nós (campos, identidade, saberes e trajetória). As transcrições foram adicionadas ao software, sendo selecionados trechos que tinham correspondência a cada nó. Para a elaboração da análise final foram observados os conteúdos obtidos em cada nó, sendo realizada uma conexão entre esses dados e os referenciais teóricos da pesquisa.

4.2 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

O sistema de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) teve sua primeira implementação mais estruturada no Brasil na Reforma Universitária em 1968, já durante a ditadura civil-militar, como pontuam Neves e Cavalcanti (2018). Antes da Reforma, o acesso ao ensino superior era ainda mais difícil. Entre 1933 e 1964 foram criados e perduraram apenas 21 cursos de graduação de Sociologia e/ou de Ciências Sociais (Lima, 2019), dentre as quais seis instituições privadas e 15 públicas. No cenário da pós-graduação, entre 1933 e 1971, apenas duas instituições realizaram a formação de mestrado e doutorado na área de Sociologia e/ou Ciências Sociais: a Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e a Universidade de São Paulo. Referente à primeira, foram formadas 244 pessoas no mestrado e 82 no doutorado. Em relação à segunda, foram registradas 25 dissertações e 20 teses (Lima, 2019).

A Reforma foi uma grande propulsora para a expansão do ensino superior, com efeitos também na pós-graduação. De 1965 a 1980 foram criados 15 programas de mestrado de Sociologia, estando por vezes conectada com outras áreas, como Ciências Sociais Rurais na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ-USP) (Lima, 2019). Com exceção da USP, o doutorado só teve início nos anos 1980, atingindo o número de cinco programas até 1990: USP - 1971, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) - 1980, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - 1982, Universidade de Brasília (UnB) - 1984 e Universidade de Campinas (UNICAMP) - 1985. Em decorrência da baixa quantidade de instituições no país, parte das pessoas tituladas na época realizaram a formação

no exterior e posteriormente ocuparam cargos nas pós-graduações que surgiram (Lima, 2019). Na década de 1990 foram criados 10 novos mestrados e 11 doutorados, trazendo uma maior diversificação na localização dos PPGs. Os anos 2000 foram marcados por uma nova onda de expansão, resultado da implementação de diversas políticas públicas voltadas a possibilitar maior acesso ao ensino superior. Dentro dessa expansão, o REUNI teve grande impacto, contabilizando ao final do programa 18 novas universidades federais com 173 *campi* em cidades do interior do país. Além disso houve um crescimento vertiginoso de institutos federais, tendo sido construídos mais de 500 unidades, os quais, em grande parte, possuem a disciplina de Sociologia incluída como curso de graduação (Lima, 2019).

O Ministério da Educação (MEC) teve a responsabilidade de definir metas e indicadores para o Programa, enquanto as universidades federais implementaram a política (Paula; Almeida, 2020). Existiram críticas por partes das instituições de ensino devido ao curto espaço de tempo para implementação das ações. Porém, mesmo com dificuldades, foi possível desde o início observar o efeito do REUNI para o aumento do número de vagas (MEC, 2008), saltando de 132.451 em 2007 para 147.277 em 2008, um aumento de 14.826 vagas em apenas 1 ano.

Mesmo não sendo a única iniciativa que foi implementada, o REUNI foi a principal ação para ampliação de vagas. Apesar de não ter um foco específico na pós-graduação, as instituições utilizaram esse momento para o crescimento e fortalecimento dos PPGs, como forma de também obterem um melhor desempenho e melhores índices de qualidade na graduação (Paula; Almeida, 2020).

Nesse contexto de expansão, analisar o histórico do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) pode auxiliar a entender alguns marcos para as IES. Neves e Cavalcanti (2018) elaboraram uma sistematização dos PNPGs elaborados ao longo dos anos:

Quadro 9 – Plano Nacional de Pós-Graduação - 1975 a 2020

Ciclo do PNPG	Principais mudanças
1975-1979	Concessão para pós-graduandas de período integral; Crescimento do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD). Ingresso de docentes de forma regular e programada pelas IES.
1982-1985 e 1986-1989	Consolidação do sistema de pós-graduação Melhora do desempenho e avaliação dos cursos Institucionalização da pesquisa nas universidades
1990-2000	Expansão de PPGs; Início dos mestrados profissionais e multidisciplinares; Mudança na avaliação das IES; Internacionalização dos PPGs;

	Criação do Portal de Periódicos Capes.
2005-2010	Crescimento equânime do sistema nacional dos PPGs; Melhora no desempenho e financiamento dos PPGs; Aumento da cooperação internacional.
2011-2020	Novos arranjos institucionais, como resposta às demandas de pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Neves e Cavalcanti (2018).

É possível observar a grande expansão ocorrida ao longo dos anos quando se visualiza a lista dos PPGs de Sociologia atualmente ativos. Restrito a essa área de conhecimento, existem 28 PPGs. Na região Sul, existem cinco universidades federais que possuem PPG em Sociologia: UFRGS (1973), UFSC (1985), UFPR (1997), UFPEL (2006) (Capes, 2022). Cabe salientar que existem outros PPGs de Sociologia para além da lista abaixo, no entanto, compreendem outras áreas de conhecimento conjuntamente, como o PPG de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Quadro 10 – Lista dos PPGs de Sociologia no Brasil

UF	Região	Sigla	Status Jurídico	Nome programa	Grau	Conceito
AL	NORDESTE	UFAL	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado	4
CE	NORDESTE	UECE	ESTADUAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	4
CE	NORDESTE	UFC	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	5
DF	CENTRO-OESTE	UNB	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	7
ES	SUDESTE	UVV	PARTICULAR	SOCIOLOGIA POLÍTICA	Mestrado	3
GO	CENTRO-OESTE	UFG	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	3
MA	NORDESTE	UFMA	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado	A
MG	SUDESTE	UFMG	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	5
MS	CENTRO-OESTE	UFGD	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado	3
MT	CENTRO-OESTE	UFMT	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado	3
PA	NORTE	UFPA	FEDERAL	SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA	Mestrado/Doutorado	4
PB	NORDESTE	UFPB-JP	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	4
PE	NORDESTE	UFPE	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	6
PI	NORDESTE	FUFPI	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado	3

PR	SUL	UFPR	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	5
PR	SUL	UEL	ESTADUAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	4
RJ	SUDESTE	UENF	ESTADUAL	SOCIOLOGIA POLÍTICA	Mestrado/Doutorado	4
RJ	SUDESTE	UFF	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	4
RJ	SUDESTE	UCAM	PARTICULAR	SOCIOLOGIA POLÍTICA	Mestrado	3
RJ	SUDESTE	UERJ	ESTADUAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	6

Quadro 11 – Lista dos PPGs de Sociologia no Brasil (Continuação)

UF	Região	Sigla	Status Jurídico	Nome programa	Grau	Conceito
RJ	SUDESTE	UFRJ	FEDERAL	SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA	Mestrado/Doutorado	7
RS	SUL	UFPEL	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	4
RS	SUL	UFRGS	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	7
SC	SUL	UFSC	FEDERAL	SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA	Mestrado/Doutorado	5
SE	NORDESTE	FUFSE	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	5
SP	SUDESTE	UNICAMP	ESTADUAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	6
SP	SUDESTE	UFSCAR	FEDERAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	6
SP	SUDESTE	USP	ESTADUAL	SOCIOLOGIA	Mestrado/Doutorado	6

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de GEOCAPES (2023).

Dessa maneira, é perceptível como a pós-graduação em Sociologia se expandiu para todas as regiões do país, com uma diversidade de realidades de pesquisa e, portanto, um variado nível de avaliação entre os PPGs existentes, com apenas três instituições atingindo a nota máxima (7).

4.3 APRESENTAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO SELECIONADOS

A UFPR foi inaugurada em 19 de dezembro de 1912, com início de funcionamento no ano seguinte. Nos primeiros anos tinha como nome “Universidade do Paraná” – a qualificação “Federal” foi inserida somente em 1950, com a consequente adoção do tripé acadêmico (ensino, pesquisa e extensão) (UFPR, 2022).

O primeiro Programa de Pós-Graduação da UFPR foi o de Bioquímica em 1965, com a posterior implementação de outros PPGs. A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação foi criada em 1990 e, dez anos depois, com a chegada dos anos 2000, a UFPR dobrou a quantidade de PPGs existentes, demarcando uma grande expansão da instituição (PGSOCIO, 2022).

O Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR foi fundado em 1995, com o oferecimento de vagas no Mestrado, recebendo parecer favorável da Capes em 1997. Em 2004, iniciou-se a oferta para o Doutorado, com a recomendação da Capes ocorrendo no mesmo ano. Esse foi o primeiro PPG em Sociologia do estado do Paraná, sendo também o primeiro a ofertar a pós-graduação em nível de Doutorado no estado. A seleção de ingressos na pós-graduação ocorre sempre no 2º semestre de cada ano. Para o mestrado é requisitado cumprir 24 créditos e realizar a defesa da dissertação em até 30 meses (2 anos e meio). Para o doutorado se exige cursar 36 créditos em disciplinas e defesa da tese em até 48 meses (4 anos).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criada em 1960, com a edição da Lei nº 3.849. Ela é resultado da reunião de sete faculdades localizadas no estado: Direito (1932), Ciências Econômicas (1943), Odontologia (1946), Farmácia e Bioquímica (1946), Filosofia (1952), Medicina (1957) e Serviço Social (1958) (UFSC, 2023). O Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política (PPGSP) da UFSC está vinculado ao Departamento de Sociologia e Ciência Política, criado em 1978, e, inicialmente, contou com o Mestrado em Ciências Sociais. Em 1985 teve início o Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política com a oferta de Mestrado e, em 1999, de Doutorado. Em 2019, o PPGSP foi reestruturado, com o nome alterado para Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, com nova estrutura curricular (PPGSP, 2023).

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi criada em 1969, mas sua origem é anterior, em 1960, com o surgimento da Universidade Rural do Sul (URS), por meio da reivindicação de docentes da Escola de Agronomia que, desde 1957, solicitaram a criação da instituição de ensino. O decreto de criação da URS, vinculado ao Ministério da Agricultura, engloba a Escola de Agronomia, Escola Superior de Ciências Domésticas, Escola de Veterinária, Escola de Pós-Graduação e o Centro de Treinamento e Informação (Cetreisul).

A federalização da URS ocorreu em 1967, com o decreto nº 60.731 sendo vinculado ao Ministério da Educação e Cultura – com isso, a instituição passou a denominar-se Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRGS). Dois anos depois, em 1969, foi publicado novo decreto (65.881/69), trazendo uma nova estrutura para a instituição e alterando o nome para Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Nesse mesmo decreto foi criado o Instituto de Ciências Humanas.

O Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPG Sociologia) da UFPel tem origem no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, aprovado pela Capes em 2005 e com início das atividades em 2006. Anteriormente a isso havia o PPG em Ciências Sociais, com uma proposta interdisciplinar. Em 2010, foi aprovado o PPGCPol, ocasionando a mudança do nome do PPG em Ciências Sociais para Sociologia (PPGS-UFPEL, 2023).

4.4 FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA

4.4.1 Campos

A compreensão do conceito de campos (Bourdieu, 2011) nas entrevistas foi abordada a partir de alguns pontos: a percepção do histórico de formação educacional, relações fora do ambiente acadêmico e dentro do ambiente acadêmico. Esses pontos foram escolhidos de modo a propiciar o entendimento das relações sociais vivenciadas pela docente.

Nas entrevistas realizadas não foi possível abordar diretamente as relações sociais vivenciadas pelas pessoas docentes fora do ambiente acadêmico, mas alguns aspectos narrados nas entrevistas têm relação com esse âmbito externo, como a participação em movimentos sociais (entrevistadas 2 e 3) e o interesse em escrever livros que não sejam acadêmicos (entrevistada 8). As relações dentro do ambiente acadêmico foram mais citadas, em especial, a comunicação com colegas de departamento e pessoas que são um ponto de apoio pessoal. Referente às relações entre docentes, a conciliação entre diferentes opiniões é algo bem demarcado. Isso porque mesmo que o ingresso docente aconteça em determinada linha temática e área de conhecimento para o desempenho de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a docência também envolve as atividades administrativas da IE, seja participar da votação em órgão colegiados, seja ocupar cargos de chefia e preencher documentos solicitados pelas entidades fomentadoras, como Capes. Dentro dessas diversas atividades, as docentes são organizadas e também organizam essas instâncias administrativas, sendo que para a realização de projetos (como pesquisa e extensão) a boa convivência com os demais colegas é essencial para os próprios objetivos individuais da docente.

Entre as docentes adjuntas, foi mais perceptível uma ação mais coletiva de troca de informações e orientações, tendo em vista o pouco tempo de instituição. Dessa forma, as docentes que já tinham conseguido resolver demandas administrativas auxiliavam suas colegas em eventuais dúvidas.

Em relação ao histórico educacional, nas entrevistas não foi abordado o ensino básico e fundamental, os comentários realizados tiveram como foco graduação e pós-graduação. Dentro da amostra entrevistada, não foi homogênea a formação, isto é, não foram todas as pessoas que tiveram formação em ciências sociais na graduação. Algumas cursaram a licenciatura, mas outras realizaram bacharelado em uma formação diversa, o que possibilita um diferente contato com o tema da pedagogia e a prática de ensino, também impactando os saberes docentes.

Por fim, para as docentes que mencionaram atividades externas, como escrever artigos de jornais e anterior envolvimento com movimentos sociais, essas experiências são referenciadas como importantes para o exercício da docência, pela maneira de conseguir simplificar e facilitar o conteúdo para as estudantes. Desse modo, foi possível observar um intercâmbio direto de atividades externas à academia impactando a atuação docente.

4.4.2 Trajetória

A trajetória docente, conforme elaborado por Dubar (1998), tem conexão com os processos identitários do sujeito, logo, os cargos ocupados na universidade, como se desdobrou a formação acadêmica, a percepção de sua vivência como pós-graduando, o entendimento sobre a prática docente são exemplos de elementos que compõem essa trajetória. Referente à ocupação de cargos em órgãos colegiados e chefias, as docentes titulares mencionam um repertório extenso de experiências, perpassando departamentos, coordenação de curso e instâncias de gestão da própria universidade. As docentes adjuntas mencionam participarem desses espaços, mas por conta do período mais reduzido de instituição ainda não tiveram tanta atuação nesses papéis. Inclusive, entre as docentes adjuntas foi mais perceptível ideias de modificação do atual modelo, ao mencionarem a importância de se repensar alguns pontos (como a carga horária de aula concomitante com as exigências de produção acadêmica) e até mesmo uma reforma no atual modelo de pós-graduação.

A contestação do modelo de pós-graduação também dialoga com a trajetória das docentes. Da amostra entrevistada, apenas uma realmente teve desde a graduação a docência como um objetivo, por proximidade com esse tema em sua pesquisa e nas experiências desde a graduação. As demais entrevistadas citam a carreira de docência como parte da continuidade da pesquisa, ou seja, a docência como caminho para continuarem sendo pesquisadoras, pois no cenário nacional é mais difícil ter cargos voltados exclusivamente à pesquisa. Dessa forma, ao narrar a trajetória de graduação e pós-graduação, os momentos mais destacados se relacionam

à pesquisa, como uma intensa dedicação ao mestrado que foi concluído com êxito com um dos orientadores mais exigentes da instituição (entrevistada 7).

A entrevistada 3 mencionou que, enquanto cursava Ciências Sociais, entendeu que para se inserir no mercado de trabalho precisaria realizar o mestrado e doutorado e, assim, a docência foi um caminho “natural” para seguir. Outro comentário que surgiu durante as conversas foi o de que a docência é vista como o “único” caminho – mesmo quando a maior motivação da entrevistada era a pesquisa, ou seja, o interesse está na atividade da pesquisa.

O ponto de partida do ingresso no IE motivada pela pesquisa, também mencionada pelas entrevistadas 5 e 7, demonstra uma característica observada com as docentes universitárias: a acumulação de diversos papéis. Mesmo que essa não fosse a carreira inicialmente desejada pela docente, acaba por ser atrativa por possibilitar o desempenho de, pelo menos, uma atividade com a qual possui afinidade. As falas das pessoas entrevistadas 10 e 5, respectivamente, são ilustrativas dessa orientação para a pesquisa e a percepção de que a carreira docente em uma universidade pública seria um caminho para isso:

O objetivo meu nunca foi me tornar professor especificamente, isso é um caminho comum e quando você vai vencendo chega no final da parada e até que tem mercado fora, eu cheguei a trabalhar, mas é um mercado, também não me senti muito confortável, acabei vindo para docência (Entrevistada 10, entrevista realizada em 04/04/2023).

Então meu incentivo maior sempre veio pela pesquisa para permanecer na academia, eu vim parar na docência por conta disso (Entrevistada 5, entrevista realizada em 15/02/2023).

Também foi mencionada a preparação para a docência como algo formado nas experiências cotidianas da aula, sendo que durante a pós-graduação não aconteceria de fato uma preparação para a atividade docente. Quando perguntado se as entrevistadas teriam falado com seus orientadores sobre docência enquanto estavam na pós-graduação, a resposta foi negativa, com relatos de apenas conversas pontuais sobre o tema. Inclusive, isso se observa quando questionado se as docentes falam com suas atuais orientandas sobre docência: com exceção da entrevistada 6, a resposta em geral foi negativa.

O foco na pesquisa durante a pós-graduação é um dos pontos que explica essa ausência. Em geral, o principal objetivo é conseguir finalizar a dissertação ou tese, dessa forma, a formação para o exercício da docência é sobreposto pela produção acadêmica. Existem conversas pontuais (em especial com pós-graduandas que manifestam interesse na carreira) e a realização de estágio docência, no entanto, não há algo mais contínuo e estabelecido nessa relação entre pessoa orientadora e pós-graduanda.

A relevância da pesquisa na carreira docente também possibilita a mobilização de novos conhecimentos. A entrevistada 3 cita como os diferentes temas de pesquisa trazidos pelas orientandas instigaram uma contínua atualização dos conhecimentos e também novas abordagens em aula. Outros elementos geram essa mudança no exercício da docência, tanto por uma vontade própria da docente quanto por demandas existentes ou uma adaptação necessária frente à dificuldade de trabalhar seu tema de especialidade dentro do contexto graduação/pós-graduação. Para este último caso, a entrevistada 2 aponta que atualmente tem dificuldade em desenvolver seus temas de pesquisas, pois são assuntos ainda com pouca presença entre as discentes.

Quando questionado sobre o exercício da docência, os relatos corroboram que por mais que existam dificuldades iniciais na preparação de aula e em como lecionar, se teria uma maior facilidade com o tempo, no entanto, isso não pode ser entendido como uma acomodação da docente. A atualização da bibliografia das disciplinas é algo citado como uma atividade recorrente, conforme a entrevistada 3, que mesmo já em processo para a aposentadoria, estava atualizando a bibliografia da sua última disciplina. A própria modificação do contexto das aulas também traz novidades para a pessoa docente, como o avanço das ferramentas tecnológicas (slide, computador e afins). Nesse âmbito, a pandemia de Covid-19 foi citada como um momento diferente, por todas as aulas acontecerem somente no ambiente virtual. Outro aspecto citado foram os diferentes perfis de estudantes: graduação, pós-graduação, diferentes cursos e turnos (diurno e noturno). O desafio é conseguir o engajamento com as pessoas estudantes, tendo em vista o contexto apresentado; para a graduação, a utilização de exemplos do dia a dia ou cômicos, segundo a entrevistada 4, seria uma forma de facilitar a comunicação.

A docência em cursos ocorre pelo fato de a pessoa docente, por vezes, não atuar somente no curso ao qual está vinculada. Alguns exemplos de cursos com os quais as entrevistadas trabalharam foram Engenharia, Odontologia e Ciência da Computação, sendo necessária uma adaptação na maneira de explicar os conceitos e de criar essa conexão entre áreas diferentes. Em relação aos turnos, foi apontado que, em geral, há uma maior presença na turma noturna de estudantes que trabalham, o que pode tornar mais difícil manter um ritmo elevado de leituras para a disciplina. Nesse caso, uma redução na leitura obrigatória e um maior diálogo durante a aula foi uma alternativa encontrada.

Ao questionar as docentes sobre possíveis planos de novas formações, não foram apresentadas pretensões de cursos relacionados à docência, apenas o desejo de realizar um pós-doutorado no exterior e a elaboração de novos projetos de pesquisa. Quando questionado às docentes adjuntas como elas imaginariam um “contexto ideal” para ser professora universitária,

a indicação foi ter períodos mais dedicados à pesquisa. A entrevistada 2 citou o exemplo de universidades dos Estados Unidos, nas quais a docente tem um semestre voltado às aulas e outro semestre dedicado à pesquisa. Esses elementos de dificuldade também se destacam quando relacionados aos aspectos pessoais da docente: em duas entrevistas foi mencionado o elemento parental. A entrevistada 1 citou uma dificuldade em lidar com a cobrança de produção acadêmica, sobretudo após a licença maternidade, pois o período de afastamento não seria considerado pela avaliação. A entrevistada 10 comentou que deseja viver um período no exterior como professora visitante, mas por conta de ter um bebê, teriam custos que inviabilizariam por agora esse plano.

Ao observar os projetos futuros das docentes, torna-se bem demarcado que os planos envolvem atividades de pesquisa e contato com instituições internacionais, não tendo planejamento para uma formação específica para docência. Dessa forma, a trajetória docente tem um caminho contrastante, com uma pós-graduação voltada à pesquisa e com a docência universitária convivendo com atividades de pesquisa, ensino, extensão e atividades administrativas.

4.4.3 Identidade

A identidade como um resultado dos diversos processos de socialização (Dubar, 2005), impacta o aspecto pessoal do sujeito e também sua esfera profissional. Dessa forma, a construção da identidade da pessoa, conjuntamente, constrói a identidade como profissional – no contexto da presente pesquisa, a identidade como docente.

Dentro das entrevistas realizadas, foi possível observar uma relação entre a identidade pessoal e construção da identidade profissional. A entrevistada 7 (titular) narrou que teve uma formação de graduação e pós-graduação de muita leitura e isso reverbera na sua visão de ensino e na expectativa que tem em relação aos estudantes e orientandas, ou seja, uma exigência de dedicação. A entrevistada 2 (adjunta) também cita que tinha uma visão mais rígida com as estudantes, no entanto, ao longo dos anos foi flexibilizando algumas exigências e dialogando mais com a realidade das estudantes. Esse aspecto de adaptação também foi citado por outra docente adjunta (entrevistada 5), até mesmo apontando que uma habilidade que pensa desenvolver mais seria promover o engajamento com as estudantes.

Nesse processo de construção de identidade, também é referenciada a diferença entre o que as pessoas imaginam sobre a carreira de docência universitária e o que realmente envolve ser docente, do ponto de vista tanto de pós-graduandas quanto de pessoas externas à academia.

Nesse ponto, cabe retomar os conceitos de atos de atribuição e pertencimento (Dubar, 2005), ou seja, a identidade para o outro e a identidade para si, respectivamente. A entrevistada 6 (titular) comenta como as próprias pós-graduandas, enquanto no mestrado e doutorado, por vezes, não imaginam como é a docência universitária, focando apenas na pesquisa como preparação para docência. No entanto, a entrevistada também sublinhou que a grande maioria de mestrandas e doutorandas não atuarão na universidade públicas, pois o número de instituições existentes não atende à quantidade de tituladas. Dessa forma, a posição da pós-graduanda de focar na pesquisa e entender que isso seria suficiente para uma preparação para docência pode ser interpretada como um ato de atribuição, pois tem significado para o outro, mas não para a docente em si.

Outro exemplo desse contexto é citado também pela entrevistada 6 (adjunta) ao comentar sobre a carga horária de aula. Quando se fala para alguém que é preciso cumprir 8 horas por semana parece muito pouco, no entanto, há diversas atividades relacionadas com a aula que extrapolam esse período semanal. Dessa forma, a docente que possui essa consciência sobre o real escopo de trabalho que envolve dar aula acaba sendo um ato de pertencimento, ao solidificar sua própria identidade.

4.4.4 Saberes

Os saberes docentes (Tardif, 2011) são resultado das diversas interações que ocorrem no exercício da docência. Desse modo, a identificação de como a pessoa docente expande seu conhecimento auxilia a entender de que forma, ao longo do tempo, se consolida a formação profissional.

Sobre a questão de como a docência em si seria consolidada pela prática, foi possível observar que a prática docente acabava até mesmo não tendo grande espaço nos diálogos com antigas pessoas orientadoras – é ilustrativo o comentário da entrevistada 2 ao mencionar que só começou a se preocupar efetivamente com o assunto quando estava se preparando para concursos públicos. A única exceção foi a entrevistada 4, que indicou ter realizado diversas monitorias com o orientador, o que lhe proporcionou a experiência de lecionar uma aula assistida por uma professora que trouxe comentários sobre a aula, um momento que ela considerou importante. Em geral, o andamento das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação foram o grande foco da relação e das conversas entre pessoas orientadoras e orientandas, segundo o grupo interlocutor deste trabalho, embora o tema da docência fizesse parte de diálogos esparsos, sem uma regularidade definida.

A mesma relação acaba sendo observada quando a entrevistada é questionada se a docência é tema tratado com quem está sob sua orientação. As respostas acompanham a mesma negativa, colocando que depende de a pós-graduanda questionar ou não o interesse pela carreira, mas que de todo modo é algo menos formalizado. Os estágios de docência aparecem como o elemento a trazer o tema para a relação da orientadora e orientanda, com a menção da organização com outras colegas docentes para a realização do estágio. A entrevistada 6 seria a exceção nesse caso, pois ao pesquisar e orientar temas voltados à docência, tem esse assunto como parte das orientações, contando inclusive com algumas pós-graduandas no auxílio para a elaboração de atividades e estratégias de aprendizagem para disciplinas.

A maior presença da docência enquanto pós-graduanda foi mais notada quando a entrevistada já trabalhava como professora durante o mestrado e/ou doutorado. A entrevistada 6 narrou que começou a lecionar a partir do segundo ano do mestrado, tendo trabalhado também durante todo o doutorado, inclusive já como docente universitária. A entrevistada 3 também trabalhou como docente durante a pós-graduação, nesse caso, em uma instituição privada. Nessas situações, os desafios da docência já eram parte do cotidiano das entrevistadas, com uma prática de fato dos elementos conectados à aula, como sua preparação e modo de lecionar. A entrevistada 6 inclusive expressa que já ouviu de uma colega docente que este teria grande dificuldade para preparar aulas, pois não sabia como fazer e a primeira aula teria sido já como professora universitária.

Esse relato de desgaste para a preparação da aula é mencionado por algumas entrevistadas adjuntas. A entrevistada 2 narra que no início precisava de dois dias para preparar uma aula e a entrevistada 5 expressa que tinha preocupação de deixar o conteúdo mais acessível e, por isso, era preciso um esforço para facilitar o entendimento das estudantes. A entrevistada 8 entende que o modelo de formação atual não a preparou para ser professora, pois não sabia preparar aulas nem gerir um programa de curso – o que enfatiza o exercício da docência como principal elemento para sua constituição.

Se a docência ocupava pouco espaço nos diálogos com seus ou suas respectivas orientadoras, os relatos produzidos durante o trabalho de campo apontam que as orientadoras e docentes com as quais conviveram serviram de referência para elaborar que tipo de docente as minhas interlocutoras gostariam de se tornar. Enquanto a entrevistada 8 comentou que lembrava das pessoas que admirava e pensava em fazer algo parecido, a entrevistada 10 narrou que entendeu a docência como algo que se aprende – em suas primeiras aulas teria tentado imitar alguns docentes que admirava e tinham como grande recurso a fala. No entanto, depois de duas semanas não sentiu um efeito positivo, o que a levou a começar a utilizar o quadro, algo que se

encaixou com a sua maneira de lecionar. Por fim, a entrevista 7 afirmou ser o ponto mais importante encontrar sua forma de ser professora, não existindo uma fórmula para isso.

Ao entender como a docência está centrada na prática, resta também o questionar o diálogo entre as pessoas docentes, se as entrevistadas possuem algum grupo de apoio ou espaço para falarem sobre suas docências. Os relatos convergiram para respostas negativas – em alguns casos, o contexto pessoal trouxe um tipo de apoio. A entrevistada 1, por exemplo, se relaciona com outra pessoa docente, então essa relação funciona como um auxílio. Contudo, no geral, as docentes não possuem um grupo ou espaço destinado especificamente a falarem sobre a docência (tanto de elementos da graduação, quanto da pós-graduação), dúvidas e trocas de experiências; as conversas acontecem informalmente, sobre pontos mais específicos. Em especial para a docência da graduação, pode-se entender que existe uma certa “solidão” na atividade docente, na qual acaba por contar somente consigo para refletir sobre sua prática. A entrevistada 10 mencionou, inclusive, um certo receio de expor para outros colegas suas dúvidas e inseguranças quanto à docência, pois o desejo é se mostrar inteligente e, por isso, a comunicação é estratégica a fim de não demonstrar possíveis desconhecimentos. Para a pós-graduação se observa uma colaboração, seja por atividades conectadas à pesquisa (publicações em revistas científicas e grupos de pesquisa) ou atividades administrativas. A pessoa entrevistada 3 indicou a importância da sua participação no grupo de pesquisa com outras docentes e como isso a ajudou.

Uma ação mais coletiva foi observada nas respostas a respeito de atividades administrativas, em especial, órgãos colegiados. Os relatos são de que essa parte também precisa ser aprendida pelas docentes, ao entenderem o funcionamento da universidade e de como as pessoas comandam as ações dentro desse espaço. A entrevistada 3 (professora titular) contou que se preocupa em se comunicar com as docentes mais jovens, tentando explicar como as atividades funcionam e, principalmente, quais são as pessoas que podem ter impacto nesses procedimentos. Esse é um ponto ressaltado quando se falou da esfera administrativa, como a ocupação de determinados cargos ou chefias podem se tornar personalíssimo, ou seja, a docente ocupante desse papel representa o cargo em si. Nessa linha, o cultivo de boas relações com as colegas é algo buscado pelas docentes, e entender as relações existentes nos PPGs ajuda a evitar conflitos. Entender as dificuldades existentes em relação às atividades administrativas introduz um ponto central: a docência é apenas uma faceta das responsabilidades da carreira como professora universitária.

No atual modelo de universidade pública, ao ingressar a professora não ocupa somente o papel de lecionar aulas e desenvolvimento de pesquisas, mas também atua na própria

instituição: na coordenação de cursos de graduação e pós-graduação; ocupa posições em conselhos, colegiados e comissões que se responsabilizam por assuntos como reformas curriculares, avaliação de colegas docentes e outros assuntos de ordem administrativa. Os servidores públicos administrativos apoiam as docentes nessas tarefas, no entanto, a constituição dos órgãos e chefias dessas instâncias são gerenciadas pelas professoras. Isso leva a um aparente contraste entre a formação da pós-graduanda e o cargo de professora, pois o conteúdo acadêmico estudado acaba por não se relacionar com demandas administrativas, as quais ocupam da mesma forma ou até em maior medida o cotidiano das professoras em certos momentos na carreira.

Há a sugestão de adicionar mais conteúdos obrigatórios para constar no currículo de mestrado ou doutorado, além da discussão do próprio modelo docente universitário das universidades públicas no Brasil. Esse entorno contribui para a acumulação de papéis, pois são delegadas para essas pessoas a responsabilidade de manter essa instituição operante e existente, mesmo que não tenham algum treinamento ou conhecimento técnico específico para essa função. Em relação a esse ponto, tanto titulares quanto adjuntos narram os contextos enfrentados por conta de demandas administrativas. Obviamente, por estarem há mais tempo na vida profissional acadêmica, as titulares trazem um retrospecto das diversas participações e chefias que já ocuparam. A conciliação dessas atividades também convive com a necessidade de constante elaboração de produções acadêmicas, principalmente no contexto da pós-graduação, em que as docentes precisam alcançar parâmetros mínimos de publicações para se manterem nos PPGs.

Nas referências já trazidas pela literatura, foi disposta um possível dilema entre ensino e pesquisa, sendo o primeiro mais pormenorizado em relação ao segundo nos parâmetros de promoção e desenvolvimento da carreira docente. De fato, nas entrevistas sobressaiu essa preocupação com a manutenção de um nível de produção acadêmica, inclusive para a sustentação da pessoa docente na pós-graduação.

No entanto, outros elementos também foram incorporados pela pessoa docente, como atividades administrativas junto à universidade ou externas à instituição. Ao final, a investigação sobre a formação docente caminhou para uma discussão do modelo de Professor ou Professora Universitária nas universidades públicas brasileiras.

As dificuldades narradas e, por vezes, o descompasso sobre a formação na pós-graduação e a atuação como docente acaba por trazer o ponto sobre como a pessoa docente, na estrutura atual de universidade, engloba muitas atividades diferentes. Tal cenário corrobora para

uma restrição das ações docentes, por falta de tempo ou energia vital para a ampliação de projetos mais atinentes aos interesses pessoais de quem leciona, seja pesquisa ou afins.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a formação docente das pessoas professoras de instituições do ensino superior, em específico, de universidades federais e vinculadas a Programas de Pós-graduação. O campo foi delineado para abranger a região Sul do país, da qual foram selecionadas três universidades, uma em cada estado desta região: UFSC, UFPR e UFPEL. A pretensão foi avançar no tema da docência do ensino superior e promover diferentes perspectivas em projetos futuros, com a escuta das pessoas docentes e de suas trajetórias.

Os capítulos foram organizados para, em primeiro plano, oferecer um quadro geral sobre ensino superior, a pós-graduação e a atuação da CAPES e CNPq. O primeiro capítulo localiza o tema da docência no ensino superior, descrevendo o contexto atual e uma breve retrospectiva das modificações ocorridas no ensino superior nas décadas recentes (1990-2020). O resultado do levantamento bibliográfico realizado permitiu constatar que a pessoa docente do ensino superior difere entre os diferentes tipos de instituições, tanto no âmbito público e privado quanto em universidades, faculdades ou centros tecnológicos. Além disso, entre as públicas também há distinções entre as entidades federais, estaduais e municipais.

Tais diferenças têm origem nos critérios utilizados para o ingresso de docentes entre instituições públicas e privadas, e isso acaba por refletir em uma maior concentração de atividades acadêmicas na primeira em relação à segunda. A instituição pública, ao exigir um grau maior de formação para o docente, delinea um perfil dos profissionais que atuam nesses espaços. Em paralelo, o próprio modelo de avaliação da pós-graduação corrobora para que as instituições públicas concentrem as produções acadêmicas, tendo em vista que as notas atribuídas aos PPGs têm grande conexão com a quantidade de artigos e projetos de pesquisa que foram desenvolvidos.

O subsídio federal para a manutenção das universidades públicas é outro fator que condiciona a maior realização de pesquisas acadêmicas nas instituições públicas. A pessoa docente que atua em uma instituição pública precisa corresponder a critérios definidos pelas principais agências públicas de fomento (CNPq/Capes) para manutenção do cargo público, exigência essa que se torna mais rigorosa nos PPGs. As exigências para a pessoa docente na pós-graduação incluem conciliar a rotina existente na graduação e as novas atribuições da pós (disciplinas, orientação de pessoas pós-graduandas, produção acadêmica e instâncias administrativas dos PPGs).

Os critérios de avaliação, estrutura administrativa, financiamento e diversos regulamentos desempenhados pela Capes e CNPq cumprem um papel central para o modelo de graduação e pós-graduação existente no país. Com a compreensão dessa organização, torna-se perceptível as demandas existentes para a pessoa docente da universidade federal (campo da presente pesquisa), com a conciliação de atividades para manter-se vinculada ao PPG.

Partindo da compreensão do contexto da atuação docente, realizou-se um mergulho na literatura existente sobre o tema, aprofundando a temática da docência do ensino superior, formação e identidade docente e docência na pós-graduação. No segundo capítulo foram abordados dados sobre a docência no Brasil e sobre como o tema é pesquisado atualmente. Em paralelo, foram apresentados os principais conceitos da presente pesquisa: trajetória, identidade, formação e saberes docentes.

Ao dialogar com a literatura, alguns pontos foram se apresentando como lacunas: (i) a docência é um tema predominante em pesquisas cujo assunto principal é a educação básica em comparação ao ensino superior; (ii) a investigação em instituições públicas é relevante, especialmente nas universidades, por ter um grande foco em atividades acadêmicas através do tripé ensino, pesquisa e extensão; (iii) a literatura aponta uma tendência de sobrecarga de trabalho da pessoa docente, demonstrando a pertinência em abordar a realidade profissional na pós-graduação, que envolve ainda mais demandas a serem realizadas sem que isso tenha como contrapartida, por exemplo, um aumento na remuneração. A sobrecarga, assim, se instala e vai progressivamente minando as condições físicas e mentais da profissional, fato que pode acabar prejudicando sua atividade acadêmica; (iv) as pesquisas recentes sobre a profissão de docente no ensino superior focam nas instituições Capes e CNPq, sendo a produção acadêmica (pesquisa) um elemento valorizado para crescimento da carreira da docente. A presente proposta teve um olhar qualitativo para as trajetórias individuais de cada docente, envolvendo outros aspectos da docência, deslocando as instituições de ensino ou entidades estatais como ponto central.

O terceiro e último capítulo foi dedicado à análise dos dados produzidos durante o trabalho de campo e abordou os seguintes temas: ensino superior, universidade federal, pós-graduação, Programas de Pós-graduação em Sociologia, região Sul do Brasil, uma universidade referente a cada estado (UFSC, UFPR e UFPEL) e, por fim, docentes adjuntos e titulares. A delimitação do campo aconteceu de modo a operacionalizar a pesquisa, tendo em conta os pontos já referidos sobre a literatura e por termos encontrado pesquisas referindo outros PPGs, com foco em áreas distintas da Sociologia. Por fim, tendo em conta a proximidade regional, a referência pela região Sul foi a opção adotada. Os critérios escolhidos para a amostra buscaram

contemplar uma gama variada de experiências. Dessa forma, buscou-se entender as variações ocorridas entre esses diferentes momentos e como isso acompanharia os estudos existentes e os diferenciais encontrados. Como ponto de limitação da pesquisa, cabe referir que não foram coletados os dados sobre gênero e identidade étnico-racial das pessoas entrevistadas, algo que inviabilizou uma análise mais aprofundada que poderia relacionar esses outros elementos, por isso, para futuras pesquisas, recomenda-se a coleta destes dados.

Inicialmente foi realizado o mapeamento das pessoas docentes vinculadas aos PPGs de Sociologia da UFSC, UFPR e UFPEL. O PPG da UFSC tem a particularidade de associar a Sociologia à Ciência Política, ocorrendo uma articulação com outra área de conhecimento. O levantamento foi realizado em abril de 2022 e, ao total, foram contabilizadas 73 docentes. Ao realizar o corte por professores que eram servidores (não voluntários), adjuntos e titulares e com vínculo ativo na época, o número reduziu para 41 pessoas (25 titulares e 16 adjuntos). Ao final, foram entrevistadas 10 pessoas docentes, seis adjuntas e quatro titulares.

Com a realização das entrevistas, alguns pontos se destacaram: i) a rotina de uma pessoa docente na pós-graduação exige um escopo variado de atividades que ultrapassa o número de horas designadas pela instituição, envolvendo o desempenho do papel de docência, pesquisa, administrativo, e para alguns, extensão; ii) a prática docente é a maior fonte para o aprendizado da docência, ainda que algumas pessoas tenham tido contato com disciplinas orientadas à docência, como o de estágio docente. Diversas interlocutoras mencionaram que a experiência em si foi o fator que direcionou a formação da identidade docente; iii) outras experiências de vida, conectadas ou não com a docência, foram fatores que contribuíram na formação da identidade docente – a participação em movimentos sociais, por exemplo, foi citada como importante para a assimilação de habilidades que posteriormente foram utilizadas na docência; iv) quando questionado se tinham tido conversas com suas pessoas orientadoras sobre a docência, a maioria disse que o tópico não foi abordado de forma específica, sendo objeto de conversas mais pontuais. Essa mesma dinâmica foi encontrada quando questionada se a pessoa docente falava desse tema com suas orientandas, sendo algo mais pontual, diferente da pesquisa em si, que aparece prioritariamente como pauta das interações realizadas; v) quando questionadas sobre as mudanças na prática docente desde o ingresso na carreira, algumas pessoas apontaram que aconteceram mudanças (como critérios de avaliação) e outras relataram uma constância na forma de lecionar. Por fim, vi) quando questionadas sobre planos futuros, a maioria respondeu que queria realizar um projeto ou atividade relacionada à pesquisa envolvendo instituições de ensino internacionais.

Os resultados obtidos dialogam com a literatura existente e se mostraram muito relevantes, como o conceito de construção de “identidade” de Claude Dubar (2005), que afirma que a “socialização” vem da troca entre individual e coletivo. Por mais que cada docente tenha sua trajetória, ficou nítida que a interação entre diversos ambientes (pessoal, trabalho e acadêmico) são responsáveis pela formação de uma “identidade profissional”.

A elaboração de Maia (2014) sobre a ampliação das responsabilidades docentes ao longo dos anos esteve presente nas entrevistas, com as entrevistadas descrevendo as diversas responsabilidades que possuem e como é desafiador conseguir suprir as demandas existentes. A variação de atividades a serem desempenhadas pelo corpo docente também se comunica com o que foi apontado pelo estudo de Ursin (2017), ao ressaltar as constantes mudanças na docência como tendência no ensino superior. Para a pós-graduação, esse movimento ficou bem evidente nas entrevistas, em especial, por conta da atividade de pesquisa, que exige a constante revisitação de temas, teorias e escrita.

A constância na atualização de conhecimento reforça o ponto referido no segundo capítulo, sobre a dificuldade na aplicação dos modelos de ciclo de vida docente descritos em Pires *et al.* (2016). As entrevistas demonstraram que essa não seria a exata interpretação da realidade do ensino superior, em especial, na pós-graduação. Esse resultado se deve ao fato de que a “estabilidade” após 15 ou 20 anos de docência também coexiste com uma produção acadêmica regular, um dos requisitos para se manter em um PPG.

Em relação aos “saberes” docentes elaborados por Tardif (2011), os “saberes experienciais” é o que se destaca, a prática da docência é o elemento mais citado como forma de elaboração e construção da docência. Os “saberes da formação profissional” referentes a conhecimentos sobre educação estão presentes de maneira sutil, tendo apenas sido mencionada por uma pessoa entrevistada, que afirmou ter um conhecimento acumulado por conta de interesse pessoal e da proximidade do tema com sua pesquisa. Algo diferente ocorre com os chamados “saberes disciplinares”, mencionados por todas as pessoas docentes, uma vez que elas nem sempre lecionam uma disciplina com a qual têm proximidade, exigindo uma preparação complementar em relação a assuntos sobre os quais possuem menos domínio. Por fim, os “saberes curriculares” possuem uma dinâmica diferente por não serem tão estabelecidos, como ocorre na educação básica, tendo em vista que há maior flexibilidade na elaboração de disciplinas com a possibilidade de alteração da literatura a ser lida por discentes para a disciplina.

Um elemento surpreendente da pesquisa foi que as pessoas entrevistadas referiram expressamente a dificuldade de encontrar grupos de apoio dedicados à troca entre pessoas

docentes. Algumas entrevistas informaram que constituíram uma rede de apoio durante a trajetória, mas que isso não foi organizado com o intuito de trocar experiências sobre a docência. Esse elemento mereceu destaque na pesquisa, pois caracteriza o elemento substancial do isolamento da pessoa docente, conforme referido por Zabalza (2004).

A formação docente, portanto, dialoga com a própria formação da “identidade” individual da pessoa, com os aspectos da trajetória subjetiva e objetiva como parte dessa constituição do “ser docente”. A docência faz parte da vida do professor universitário, mas quando se analisa a inserção desse tema na pós-graduação, a falta de uma elaboração sobre docência entre pessoa orientadora e orientanda é algo presente nas entrevistas, pois as conversas são centradas na elaboração da dissertação ou tese. Tendo em vista esse contexto e vislumbrando possíveis soluções, na literatura atual existem sugestões de inclusão de estágios e/ou disciplinas que teriam um impacto positivo na formação de pós-graduandos conectados com a docência.

No entanto, a inclusão de novos conteúdos vai de encontro ao próprio modelo de docência no ensino superior, o qual já apresenta uma exaustão para o cumprimento das atividades existentes e a simples sugestão de adição de conteúdo que tenham relação com conhecimento e habilidades de docência pode ter o efeito reverso ao desenvolvimento de uma pessoa pós-graduanda mais preparada para a docência. Nesse sentido, essa é uma pergunta a ser aprofundada em pesquisas futuras.

A presente pesquisa englobou apenas docentes de instituições públicas federais, para posteriores estudos o tema abordado também pode ser realizado com docentes de instituições privadas, a fim de captar semelhanças e divergências em relação ao observado nesta investigação. Mesmo que as instituições públicas sejam a maioria na formação de pós-graduação de mestrado e doutorado acadêmico, também existem instituições privadas que poderiam ser analisadas.

Outra lacuna aberta pela presente pesquisa é explorar o ciclo de vida da pessoa docente de instituição pública do ensino superior público até a pós-graduação, considerando que a faixa etária de ingresso na carreira docente está em volta dos 30 anos de idade e a aposentadoria compulsória de servidores públicos acontecer aos 75 anos. Esse limite temporal para o final da carreira de professor universitário pode ser um interessante recorte de campo para investigar o ciclo de carreira docente e, assim, avançar nos conhecimentos sobre as possibilidades da docência nas instituições públicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARROYO, Miguel González. Pensamento educacional e relações sociais. In: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de (orgs.). **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 33-66.
- BASTOS, Carmen Célia B. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 103-112, 2000. DOI: 10.17648/educare.v2i4.1658. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1658>. Acesso em: 6 nov. 2023.
- BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo. **Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do Centro-oeste**. 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; CHAMBOREDON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. **Educar em Revista**, n. 51, p. 123–144, jan. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 1 nov. 2023.
- BRASIL. **Portaria nº 34, de 9 de março de 2020**. Dispõe sobre as condições para fomento a cursos de pós-graduação stricto sensu pela Diretoria de Programas e Bolsas no País da CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de março de 2020. Seção 1, p. 45. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3443#anchor>. Acesso em: 6 nov. 2023.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 597.854/GO**. Cobrança de mensalidade em curso de pós-graduação *lato sensu* por instituição pública de ensino. Curso de especialização. Possibilidade. Ofensa ao princípio da gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais. Inocorrência. Recorrente: Universidade Federal de Goiás – UFGO.

Relator: Min. Edson Fachin. 26 de abril de 2017. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13642927>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aspectos Conceituais da Proposta de Reestruturação das Carreiras de Docentes**. Brasília, julho de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11175-aspectos-conceituais-proposta-160712-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 1, de 8 de junho de 2007**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de junho de 2007. Seção 1, p. 9. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces001_01.pdf. Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. **Ofício circular nº 028/99/PR/CAPES**. Brasília: Ministério da Educação, 1 set. 1999.

BRASIL. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405compilado.htm. Acesso em: 6 nov. 2023.

CAFÉ, Anderson Luis da Paixão. **A produção científica do campo da sociologia brasileira face aos critérios de avaliação do CNPq e da Capes: 2007-2009**. 2012. 175f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CAPES. Cursos Avaliados e Reconhecidos. Área de Avaliação/Área de Conhecimento: Sociologia. **Plataforma Sucupira**, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=34>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CLARIVATE ANALYTICS. **Research Excellence Awards Brazil**, 4 de setembro de 2019. Disponível em: https://discover.clarivate.com/Research_Excellence_Awards_Brazil_Download. Acesso em: 6 nov. 2023.

CNPq. CNPq lança nova Chamada Universal e de Bolsas PQ e PQ Sr. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**, 21 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/cnpq-lanca-nova-chamada-universal-e-de-bolsas-pq-e-pq-sr>. Acesso em: 6 nov. 2023.

CNPq. Súmula Estatística – Por grande área – 2016. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-grande-area1>. Acesso em: 6 nov. 2023.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da; NUNES, Célia Maria Fernanda. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 9–36, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1970>. Acesso em: 6 nov. 2023.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Boéssio Atrib; RIBEIRO, Gabriela Machado. Qualidade do ensino de graduação: culturas, valores e seleção de professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 01, p. 219-241, abr. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092013000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 nov. 2023.

DALL'ALBA, Gloria; SANDBERG, Jörgen. Unveiling professional development: a critical review of stages models. **Review of Educational Research**, v. 76, n. 3, p.383-412, Aut. 2006.

DE LA FARE, Mónica; LOPES, Greyce Hoffman; COSTA, Julia Fernandes. Os estudos sobre trajetória docente na pesquisa em educação: explorações dos usos da teoria bourdieusiana em teses de doutorado. **Revista GEPESVIDA - UNIPLAC**, v. 2, n. 3, 2016.

DEL BIANCO, Rita de Cássia R. **Profissionalidade docente em projetos de cursos de pedagogia de universidades do estado de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DINIZ, Isis. A pós-graduação no Brasil: evolução e desafios. **IQC – Observatório de Políticas Científicas**, 11 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/a-pos-graduacao-no-brasil-evolucao-e-desafios/>. Acesso em: 6 nov. 2023.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/?lang=pt#>. Acesso em: 6 nov. 2023.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: Catarina Matos. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9CFjqcBMkKSZcj4PXLYpBRj/?lang=pt#>. Acesso em: 6 nov. 2023.

DUBAR, Claude. **La socialisation**. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris: A. Colin (Coll. U), 1991.

DURHAM, Eunice. O ensino superior no Brasil: público e privado. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo**, Documento de Trabalho n. 3, 2003. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt0303.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

ESTADÃO. **Universidades federais têm déficit de ao menos 11 mil professores e técnicos**. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/universidades-federais-tem-deficit-de-ao-menos-11-mil-professores-e-tecnicos/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

FERRAZ, Victor Gomes Lima; MOTA, Driele Carla Silva; LOPES, José Guilherme da Silva. Um olhar sobre a formação para a docência no ensino superior ao longo da pós-graduação em química: o estágio de docência e a tutoria. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.16, n.35, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

FREITAS, Maria Ester. A carne e os ossos do ofício acadêmico. **Revista Organização e Sociedade**, Salvador, v. 14, n. 42, p. 187-191, jul./set. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1997.

GEOCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas. Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil – 2022. Atualizado em 21/08/2023. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 6 nov. 2023.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pq3TXBjDF8rWm6N7pwnckw/?lang=pt#>. Acesso em: 6 nov. 2023.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993.

GOMES, Patrícia Maria Silva; FERREIRA, Cátia Patrícia Pereira; PEREIRA, Ana Luísa; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-267, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/LFSfvP8BmGkxQFrwfsyhXsH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2023.

HARGREAVES, Andy. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 8, p. 835-854, Nov. 1998. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X98000250?via%3Dihub>. Acesso em: 6 nov. 2023.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. Introduction. *In*: HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael (Orgs.) **Understanding Teacher Development**. New York: Teachers College Press, 1992. p. 1-19.

HERDEIRO, Rosalinda. **Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional**. Narrativas de professores. Lisboa: Chiado Editora, 2010.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos**. 2006. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

HOTZ, Karina Griggio; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Implicações do processo de reestruturação produtiva no Brasil para os trabalhadores e a educação. **Práxis Educativa**, v. 4, n. 2, p. 131-138, 2009.

INEP. Censo da Educação Superior 2021. Tabelas de Divulgação. *In*: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** [online], publicado em 21/10/2020 19h36; atualizado em 10/10/2023 11h33. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2021/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2021.zip. Acesso em:

INEP. Censo da Educação Superior 2022. Resultados. *In*: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** [online], publicado em 21/10/2020 19h36; atualizado em 10/10/2023 11h33. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/centso-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 1 nov. 2023.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior**. Dados Brasil - 2021. 11ª ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-11/brasil/>. Acesso em: 31 out. 2023.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 13ª ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2023.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Produtivismo acadêmico, Publicação em Periódicos e qualidade das Pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, 158, p. 838-855, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143597>. Acesso em: 6 nov. 2023.

LIMA, Jacob. A reconfiguração da Sociologia no Brasil: expansão institucional e mobilidade docente. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 7-49, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intersecoes/article/view/42300>. Acesso em: 3 nov. 2023.

LIMA, Helder Cassiel Ramos de Brito; BARBOSA, Julianderson de Araujo Barros; OLIVEIRA, Pablo Ricardo Passos; SANTOS, Marcelo Henrique Pereira dos. A Educação Superior nos Governos de Lula e de Bolsonaro: Uma análise a partir dos programas de governo. **ID Online – Revista de Psicologia**, v. 17, n. 67, p. 29-48, jul. 2023. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3804/5819>. Acesso em: 3 nov. 2023.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300025>. Acesso em: 6 nov. 2023.

MADER, Guilherme Ribeiro Colaço. **Masculino genérico e sexismo gramatical**. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MAIA, Fernanda Landolfi. **O paradoxo da intensificação**: uma análise do trabalho dos professores de ensino superior público federal. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/VVVXXmfQT6GbF3sjRn4rJhs/?lang=pt#>. Acesso em: 6 nov. 2023.

MASETTO, Marcos. **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MEC. **Ministério da Educação** [online]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>. Acesso em: 1 nov. 2023.

MEC. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. [S. l.] 30 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 nov. 2023.

MEIS, L.; VELLOSO, A.; LANNES, D.; CARMO, M.S.; MEIS, C. The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, v. 36, p. 1135-1141, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bjmb/a/X9Fby6spKPD7B9mt4PcSHsF/?format=pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

- MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 240-264, jan./jun. 2007.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta; CAVALCANTI, Josefa Salete Barbosa. A pós-graduação em Sociologia no Brasil: conquistas e desafios em tempos de globalização. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 13, p. 104-121, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/382>. Acesso em: 2 nov. 2023.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom; ZEN, Eduardo Luiz; WELLER, Wivian; SHUGUANG, Jiu; KAIYUAN, Guo (orgs). **Jovens Universitários em um Mundo em Transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: IPEA; Pequim: SSAP, 2016. p. 95-124.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.
- PAULA, Camila Henriques de; ALMEIDA, Fernanda Maria de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 109, p. 1054–1075, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5pvgF4sGMQsn89ZYSYfWHsh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 1 nov. 2023.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.353-379.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2018.
- PIRES, Rui; ALVES, Mariana Gaio; GONÇALVES, Teresa. Desenvolvimento Profissional Docente: Percepções dos Professores em Diferentes Períodos ao Longo da Vida. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 50, v. 1, p. 57-78, 2016. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_50-1_3/3064. Acesso em: 6 nov. 2023.

PONTES, Felipe. Universidades públicas podem cobrar por cursos de especialização, decide STF. **Agência Brasil**, Brasília, 26 abr. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-04/universidades-publicas-podem-cobrar-por-cursos-de-especializacao-decide-stf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

PGSOCIO. **Histórico e contextualização do Programa**. Atualizado em 27 de abril de 2022. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/pgsocio/historico-e-contextualizacao-do-programa/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

PPGSP. Apresentação. **Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política**. Disponível em: <https://ppgsp.posgrad.ufsc.br/o-curso/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857, jul./set. 2016.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 313-336, maio/ago. 2020.

RUIZ, Cristina Mayor. Los condiciones profesionales del profesorado universitario. Um estudio com profesores principiantes y com experiência. **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 5, n. 2, p. 47-74, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 65-92.

SANTOS, Adriana Ramos dos. **O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho**. 2015. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SANTOS, Eduardo; FRANZINI, Fábio; CABREIRA, Márcia; PALOMO, Sandra; SANTOS, Vivaldo Paulo dos. Antônio Joaquim Severino fala sobre formação de professores, licenciatura e escola básica. **Dialogia**, São Paulo, v. 3, p. 9–38, out. 2004. DOI: 10.5585/dialogia.v3i0.852. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/852>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHEID, Neusa Maria John; SOARES, Briseidy Marchesan; FLORES, Maria Lorete. Universidade e Escola Básica: uma importante parceria para o aprimoramento da educação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, 2009. SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil: duas faces da mesma moeda?. **Estudos Avançados** [online], v. 36, n. 104, p. 227-254, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36104.011>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SILVA, Fernanda Keila Marinho da; COMPIANI, Maurício. A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1099-1115, out./dez. 2015.

SILVA, José Roberto Gomes da; VERGARA, Sylvia Constant. O significado da mudança: as percepções dos funcionários de uma empresa brasileira diante da expectativa de privatização. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 79-99, 2000.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. A educação que nos convém. In: NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

UFPEL. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Sobre o PPGS. **Universidade Federal de Pelotas**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/sobre-o-ppgs/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

UFPR. Linha do Tempo. **Universidade Federal do Paraná**. 2022. Disponível em: <https://ufpr.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 30 out. 2023.

UFRGS. **Progressões e Promoções – Magistério Superior**. Comissão Permanente de Pessoal Docente. 2023. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cppd/?page_id=950. Acesso em: 6 nov. 2023.

UFSC. A UFSC. **Universidade Federal de Santa Catarina**. Texto atualizado em agosto de 2022. Disponível em: <https://ufsc.br/a-ufsc/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

VEIGA, Ilma Passos; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VIEIRA, Renata de Almeida. Formação pós-graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/ CAPES. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 94-101, ago. 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142013000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 nov. 2023.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais Liberais professores: Aspectos da Docência que se tornam referência na Educação Superior**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patricia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 231–247, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gtMMDrjZdhX8Q7yb5W5XqjN/?lang=pt#>. Acesso em: 5 nov. 2023.

WOODS, Peter. **Teacher skills and strategies**. London: Falmer, 1990.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, ago. 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PERGUNTA INICIAL (quebra-gelo):

1. Você poderia contar um pouco sobre como foi a sua formação para docência?
 - 1.1 (Se a pessoa não mencionar, você pode perguntar sobre os seguintes pontos): se teve experiência de estágio docente e como foi; se isso era algo que se discutia com o/a orientador/a; se teve alguma disciplina ou formação pedagógica e, caso sim, se teve apoio de algum docente para pensar as aulas, se tem alguém ou mais de uma pessoa que é referência para a sua docência.

BLOCO 1: INÍCIO DA DOCÊNCIA

1. Você pode contar um pouco como foi a experiência de iniciar a docência (enquanto docente de uma instituição) e quais dificuldades você lembra de ter enfrentado? (Se a pessoa não mencionar, pode perguntar quais estratégias ela elaborou para enfrentar essas dificuldades)
 - 1.1 E em relação às disciplinas que você lecionou: você pode contar um pouco como era a sua relação com as disciplinas no início da carreira docente - por exemplo, você precisou de preparo extra para ministrá-las, eram disciplinas para outros cursos ou que ninguém mais no departamento queria ministrar?
 - 1.2 Você continuou com as mesmas disciplinas ou com disciplinas semelhantes ou isso mudou? (Caso tenha mudado: pode perguntar se são disciplinas que estão mais alinhadas com os interesses de pesquisa ou com a formação do docente)

BLOCO 2:

2. Desde que você começou a trabalhar como docente, você percebeu mudanças nas suas práticas enquanto docente e nas suas práticas de ensino? (Se ele/a responder que sim e não justificar você pergunta, “Quais?”).
 - 1.1 Se a pessoa não mencionar pode perguntar de modo mais específico sobre as mudanças: na relação com os alunos; no modo de planejar a disciplina e se preparar para a aula; na maneira de avaliar os alunos; por conta do uso de novas tecnologias nas relações de ensino-aprendizagem.
3. Durante a sua carreira como docente, quais outros conhecimentos ou habilidades você percebe que precisou desenvolver para a docência?
 - 3.1. Você se lembra de ocasiões em que outros colegas te ajudaram com questões relacionadas à docência? (Por exemplo, dando sugestões ou dicas, ajudando com questões burocráticas da universidade)
 - 3.2 (No caso de professores titulares): você já teve colegas mais jovens que estavam no início da docência que buscaram alguma ajuda nesse sentido?

4. Educação continuada - Titulares: Após o ingresso na docência universitária, você precisou buscar quando você procurava a realização de novas formações? Você conta ou já contou com o apoio da universidade em que trabalha para isso? Adjuntos: Como você pensa em planejar a realização de novas formações e/ou cursos? Você conta com o apoio da universidade em que trabalha para isso?

BLOCO 3:

5. Você pode contar um pouco como é a sua relação com os orientandos, principalmente os da pós-graduação, a respeito da formação para docência? Por exemplo, vocês conversam sobre isso ou esse é uma questão que você sente que perpassa a relação de orientação? Titulares: Isso se modificou ao longo dos anos? Adjuntos: Pensava da mesma maneira quando estava na pós-graduação?

BLOCO 4:

6. Das atividades realizadas como docente, quais você apontaria como algumas das mais desgastante ou que lhe trazem mais incômodo? E como você tenta conciliar as demandas da docência com as outras demandas da carreira universitária?