

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO NO BRASIL

Ana Maria Mendes Miranda
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Brasil

André Luís Caçula Gaia
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Brasil

João Arlindo dos Santos Neto
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Brasil

RESUMO

Formação didática e pedagógica para pós-graduandos no Brasil constituem os temas de interesse deste artigo, que analisa a matriz curricular dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação no Brasil, com o objetivo de investigar a presença de conteúdos que explicitem as temáticas formação pedagógica, formação docente, mediação pedagógica e afins, nas disciplinas ofertadas. A partir de uma revisão de literatura e do método documental com abordagem qualitativa, os dados foram coletados nos *sites* dos Programas e na Plataforma Sucupira. Como resultados, dos 15 Programas analisados somente cinco possuem disciplinas direcionadas para a temática enfocada. A análise centrou-se nas disciplinas que explicitam a presença de conteúdos pedagógicos e educativos, que visem a formação didática e pedagógica do futuro docente. Ressalta que é necessária uma atenção maior pelos Programas em relação a uma formação didático-pedagógica dos discentes, que vá além da científico-acadêmica. Considera que as temáticas analisadas ainda são pouco abordadas pelas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação.

Palavras-Chave: Formação Pedagógica; Programas de Pós-Graduação; Ciência da Informação; Didática de Ensino; Docência na Ciência da Informação.

THE PEDAGOGICAL TRAINING IN *STRICTO SENSU* GRADUATION PROGRAMS IN INFORMATION SCIENCE IN BRAZIL

ABSTRACT

Didactic and pedagogical training for postgraduates in Brazil are the topics of interest in this article, which analyzes the curricular matrix of the *stricto sensu* Graduation Programs in Information Science in Brazil, with the objective of investigating the presence of contents that explain the teacher training, pedagogic mediation and the like, in the disciplines offered. Based on a review of the literature and the documentary method with a qualitative approach, the data were collected on the sites of the Programs and on the Sucupira Platform. As results, of the 15 Programs analyzed, only five have disciplines directed to the focused theme. The analysis focused on the disciplines that explain the presence of pedagogical and educational content, aimed at didactic and pedagogical training of the future teacher. It emphasizes that greater attention is needed by the Programs in relation to a didactic-pedagogical formation of the students, that goes beyond the academic-academic one. It considers that the analyzed topics are still little approached by the disciplines of the Graduate Programs.

Keywords: Pedagogical Training; Graduate Programs; Information Science; Teaching didactics; Teaching in Information Science.

1 INTRODUÇÃO

O conceito atribuído a formação nos dias atuais, vai muito além do que se pode inferir da constituição desta palavra. Formar não significa colocar em uma determinada forma, mas configura-se como um ato de ressignificação do sujeito. Ainda relativo ao processo de formação, este é socializador e, portanto, deve considerar o outro como fator constitutivo de sua formação, assim, o processo formativo deve se pautar em um contexto histórico e social (PINTO, 2010) e, também, político, econômico.

Nesse contexto, a formação de professores é um aspecto essencial a ser considerado na construção da sociedade, pois esta formação refletirá em futuras práticas educacionais e pedagógicas. Conforme evidencia Oliveira (2002), as políticas atuais para formação têm direcionado para a necessidade de formar profissionais de ensino superior que possuam como referência uma formação pedagógica com enfoque na pesquisa, e que seja capaz de possibilitar a educação de profissionais mais críticos e reflexivos.

Ademais, Pinto (2010) ressalta a relevância em se refletir a prática como elemento essencial no processo de formação, sem, no entanto, desconsiderar a necessidade e importância da formação teórica; ao contrário, o autor argumenta que não é possível constituir uma prática pedagógica que não se fundamenta num domínio teórico-conceitual. Nesse sentido, Farias e Belluzzo (2017, p.131), refletem que

Os docentes são autores e atores fundamentais à mudança educacional que buscam, portanto, é necessário que possam ter múltiplos papéis e funções, não só com a informação científica precisa e atualizada, mas, também, com todas as competências estruturantes do pensamento e da ação que intentam desenvolver nos seus

próprios alunos.

Considerando esse contexto na Ciência da Informação (CI), Karpinski e Vasconcellos (2015) ao analisar as ações de formação pedagógica, desenvolvidas por um Programa de Pós-Graduação (PPG) em CI da Região Sul do Brasil, constataram que, ainda, que se perceba a relevância da formação docente, a observação e atuação durante o estágio docência tem sido uma das principais ferramentas utilizadas para desenvolver essas habilidades nos estudantes.

Em um sentido próximo, Rodrigues (2012) analisou os currículos de Pós-Graduação em CI no Brasil, e identificou que apenas alguns possuíam o estágio docência como uma disciplina do Programa; na pesquisa a autora constatou que os PPG *stricto sensu* não têm focado a formação didático-pedagógica. É importante ressaltar que ainda que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tenha incentivado e reconhecido a importância do estágio docência para a formação dos pós-graduandos, este só tem sido exigido de estudantes que recebam a Bolsa CAPES (CAPES, 2010) e/ou de outra agência de fomento, conforme resolução do PPG.

Em complemento ao exposto, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 66 determina a formação no nível de pós-graduação - mestrado e doutorado - para convalidar a atuação de docentes em instituições de ensino superior (BRASIL, 2017). Partindo desse aspecto, pode-se considerar que os docentes que atuarão nestas Instituições, serão formados por estes Programas. Portanto, ainda que nem todos os egressos atuem futuramente na docência, é responsabilidade dos PPG promover a formação de mestres e doutores aptos a atuar como mediadores pedagógicos educacionais. Dessa maneira, explicita-se a relevância da inserção de conteúdos de mediação e formação pedagógica nos currículos dos PPG acadêmicos *stricto sensu*.

Neste contexto, considera-se que a formação didática e pedagógica para pós-

graduandos no Brasil ainda não é suficiente para que eles possam exercer com plena segurança e qualidade a docência no ensino superior. Os estágios docentes, na maioria das vezes obrigatório somente para os bolsistas de mestrado e doutorado, permitem ao pós-graduando um contato inicial com a docência, mas poucas são as horas de contato com a turma e, provavelmente em alguns casos, incipiente é a instrução dada pelo supervisor do estágio. Desse modo, o objetivo deste trabalho é através de um estudo documental, verificar e analisar a inserção de conteúdos de mediação e formação pedagógica nos currículos dos PPGCI acadêmicos - *stricto sensu* - no Brasil.

O artigo estrutura-se a partir desta introdução, sendo sucedida pelo referencial teórico sobre mediação pedagógica e o professor mediador; formação e práticas pedagógicas; os procedimentos metodológicos; resultados e considerações finais.

2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROFESSOR MEDIADOR: INTERRELAÇÕES

Mediação tem sido um termo presente em diversos contextos e apresentado com significados diferentes conforme as diversas áreas do conhecimento. Essa diversidade de conceituações varia de acordo com o modo que as áreas se apropriam de seu emprego. Ferreira (2010, p.1361) evidencia que mediação é a “Relação que se estabelece, entre duas coisas, ou pessoas, ou conceitos, etc., por meio de uma terceira coisa, ou pessoa, ou conceito, etc.”.

Para Davallon (2007) mediação pode ser definida como a ação de intermediar que vai além de colocar-se entre dois termos, mas que é ainda produtora de algo, capaz de gerar um estado de satisfação maior que o anterior. Vigotski (2007) destaca que o conceito de mediação está relacionado ao desenvolvimento humano, desde o momento em que o sujeito vê o mundo pela primeira vez na infância, até se tornar um ser cultural no processo de interação com o outro.

Apesar das mudanças que o termo

pode sofrer de acordo com suas aplicações, sendo que não há um consenso sobre sua definição, o presente texto enfocará em sua definição enquanto processo educacional ou Mediação pedagógica, que para Ferreira (2010, p.1361) é a “Relação que estabelece entre professor, aluno e objeto do conhecimento, visando o aprofundamento do conhecimento”.

Para Masetto (2000), mediação pedagógica pode ser entendida como a atitude, ou comportamento do professor, como um facilitador, incentivador ou motivador do processo de aprendizagem. O autor, relaciona o professor com uma ponte, entre o aprendiz e o aprendizado, mas não uma ponte estática, reforça ele, mas uma ponte “rolante”, que de forma ativa auxilia o indivíduo a alcançar seus objetivos. Masetto (2000), ainda reforça que a mediação é uma maneira de apresentar ou tratar um conteúdo que ajuda o indivíduo na busca, organização, relação, manipulação e debate de informações com os demais, até que seja possível produzir um conhecimento que interfira na sua forma de entender ou mesmo de intervir na realidade. Nesse sentido, Davallon (2007, p.7) disserta que

[...] a posição do formador como mediador - que também é uma posição de terceiro - comporta, é certo, uma componente relacional, mas implica também uma regulação das interações educativas, para que a relação aprendiz saber seja efetiva e conduza a uma aprendizagem.

A partir do exposto, infere-se que o profissional da educação, especificamente, o professor do ensino superior, é um mediador de conteúdos e, portanto, interfere na aprendizagem dos estudantes. Estar ciente da sua interferência no processo de ensino-aprendizagem é fundamental e, sendo assim, é preciso conhecer os distintos momentos em que ela é deflagrada.

Mallmann (2008, p.23) argumenta que mediação pedagógica não é algo estático, não se repete nos planejamentos anuais das disciplinas, mas faz sentido no

enlace com as ações e operações realizadas por outros, “[...] um evento composto pelos mediadores humanos e não-humanos envolvidos”. Quando a mediação pedagógica se orienta pela problematização, investigação, diálogo e resolução de problemas, esta requer do mediador um novo desempenho e não uma reprodução (MALLMANN, 2008). Tendo em vista que na mediação o contexto, o mediador e os mediados não são os mesmos, isto é, a cada ano deparar-se-á uma nova conjuntura e novos estudantes, o professor-mediador não poderá reproduzir as técnicas e práticas pedagógicas empregadas anteriormente ao ano corrente. O diálogo e o reconhecimento de múltiplos fatores que envolvem a mediação, faz com que o mediador se atente para isto e desempenhe sua função pautando-se na dialogia e na intencionalidade pedagógica.

Em um sentido próximo, Sponholz (2003) argumenta que o ato de ensinar não se fundamenta em receitas prontas, isto é, quando professor apenas aplica as estratégias. Ensinar, exige do mediador não somente a apresentação de conteúdos que estimule a construção de significado, mas a adaptação de cada processo de aprendizagem de acordo com as necessidades do seu educando, somente assim poderá participar e interferir no processo educativo, consolidando as relações professor-aluno.

Ainda nesse sentido, a mediação (perspectiva *vigotskiana*) pode ser vista como uma maneira de acesso à realidade, sendo os mediadores necessários para interação entre o mediado e os objetos. Assim, a mediação é uma interferência intencional no processo de aprendizagem, e não pode se dar de forma ingênua, mas manifestar seus propósitos. Nessa concepção, não há vistas a se desenvolver uma abordagem educacional que não se centralize prioritariamente nas relações professor-aluno e aluno-aluno, sendo o sentido da mediação a interação com o outro (BRUNO, 2007). Ressalta-se, todavia, que muitas vezes a mediação também ocorre de maneira não planejada, não

intencional.

A mediação pedagógica é entendida como um processo ativo e dinâmico de articulação integrada e amorosa entre os sujeitos aprendentes para construção do conhecimento, portanto articula ensino e aprendizagem (BRUNO, 2007).

Constata-se que as consequências da mediação pedagógica se expandem para além do universo educacional, esta não está ligada apenas ao contexto de apropriação dos conteúdos, encontra-se vinculada ao processo de aprendizado constante, de relações com o mundo e percepção da realidade. É possível ainda salientar que, o processo de mediação pedagógica, se configura como a ação que vai além de interpor-se entre o objeto de aprendizagem e o educando, mas apresentar-lhe as melhores condições de exploração, interpretação e comunicação de novos conhecimentos.

Masetto (2000) elenca algumas características da mediação pedagógica, como propor situações-problema, desencadear e incentivar reflexões, criar ligações entre a sociedade e a aprendizagem, colaborar para reflexão crítica referente à qualidade da informação, colocar o educando frente a situações éticas, sociais e profissionais conflitantes, auxiliar no estabelecimento de conexões entre o conhecimento prévio e novos conhecimentos, contribuir para comunicação do conhecimento por diversos meios. É importante ressaltar o papel do estudante no processo da mediação pedagógica, sendo ele sujeito ativo desse processo, capaz de opinar e decidir sobre os melhores caminhos de sua aprendizagem.

Para que o educando assuma este papel de protagonismo diante do seu aprendizado, é importante que o professor esteja preparado para colocá-lo no centro desse processo. É necessário ao professor, planejar e organizar estratégias mediadoras em sala, atribuindo e assumindo para si próprio o papel de mediador pedagógico (MASETTO, 2000).

Para Sponholz (2003, p.210) “[...] a prática docente deve ser caracterizada

pela figura de um professor mediador, investigador, criativo e competente, capaz de transitar entre o conhecimento elaborado e a produção do aluno”. Assim, cabe ao professor ser mais do que um catalizador do saber, mas um integrador, mediador capaz de instigar a argumentação e o diálogo. De acordo com o autor, o professor deve promover a capacidade de discernir, de refletir e assumir o mundo, onde os indivíduos sejam capazes de imaginar outras realidades e nelas dedicar-se, afim de construir tempos e lugares capazes de ampliar as práticas humanas e sociais.

Para Masetto (2000) o professor que se propõe a ser um mediador pedagógico, desenvolve algumas características, como: a) direcionar o processo de aprendizagem para o aluno, sendo ele o centro desse processo; b) desenvolver ações em conjunto com o aluno, cuja finalidade é aprendizagem, tendo que para tanto, estar disposto a se colocar no lugar do outro; c) construir com diálogo o processo de planejamento, realização e avaliação de suas atividades; d) criar um clima de mútuo respeito com o estudante, assim como tratar o aluno do ensino superior como um adulto, capacitado para auxiliar na construção de sua própria aprendizagem; e) dominar os conteúdos da área de conhecimento; f) criatividade, para juntamente com o estudante buscar a resolução de situações novas ou inesperadas; g) disponibilidade para o diálogo; h) saber atuar diante das individualidades e subjetividades de cada aluno; e, i) sempre comunicar e se expressar em função da aprendizagem.

Nas características apresentadas por Masetto (2000) é compreende-se que o domínio dos conhecimentos técnicos e dos conteúdos a serem ensinados, é apenas uma parte do processo de mediação pedagógica, os demais aspectos estão mais relacionados aos processos de ensinar, que ao que é ensinando. Segundo Corrêa e Ribeiro (2013), além dos conhecimentos teóricos acerca da disciplina que ministra, são necessários ao docente alguns conhecimento e práticas, como: a) definir

objetivos explícitos ou implícitos, de cunho ético, ideológico, filosófico e político, que direcionam o trabalho docente; b) transformar o saber científico em conteúdos formativos, tendo em vista os objetivos educativos; c) utilizar procedimentos de ensino para além dos recorrentes nos métodos de investigação da matéria ensinada; d) entender que é membro de um grupo em uma estrutura organizacional, em que são compartilhados valores, opiniões, crenças e práticas de interação e convivência; e) estabelecer determinados modos de interação social com os estudantes, com implicação de elementos afetivos.

Pode-se refletir sobre a necessidade de formação didático-pedagógica para estudantes da pós-graduação, considerando que as graduações em bacharelado, em sua maioria, não possuem em suas disciplinas conteúdos de formação pedagógica, elas são basicamente voltadas para formação profissional, e muitos dos ingressantes em cursos *stricto sensu* em CI, advém dos cursos de bacharelado. Portanto, discute-se a seguir a formação e as práticas pedagógicas, elementos fundamentais para a construção da carreira docente de um pós-graduando.

3 FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Observa-se que tem sido requisito mínimo nos concursos para professor do ensino superior a exigência da formação em nível de mestrado e, na maioria das vezes, de doutorado. Acredita-se que a formação neste nível é o que possibilita uma preparação para que o docente efetivamente desempenhe suas práticas didáticas em sala de aula, além do aprofundamento teórico-conceitual em relação a um determinado campo científico. A finalidade dos PPG é formar pesquisadores e professores para uma referida área, mesmo que muitos pós-graduandos não almejem a profissão de professor como carreira. Fundamentando o discurso acima, Bertachini (1996, p.2, grifo nosso) enfatiza que a capacitação docente: [...] deve se dar fundamentalmente no mestrado e no doutorado, espaço em que o

processo reflexivo se desencadeia efetivamente, e no qual o indivíduo deve adquirir qualificações para a geração de conhecimento (através da pesquisa) e para a docência.

Diferentemente da graduação - bacharelado -, a pós-graduação *stricto sensu* visa formar professores aptos a atuarem no ensino superior, contemplando tanto a construção de conhecimento a partir das práticas de investigação científica, produção e disseminação, quanto das práticas pedagógicas, voltadas para a docência. Pinto (2010, p.111) defende que a profissão do professor

[...] é um construto social e, como tal, está sujeita a mudanças. Não somos naturalmente professores. Construir professor envolve, muitas vezes, ter de lidar com concepções estigmatizadas, tais como missão, sacerdócio, vocação, amor, dentre outras. Envolve também, muitas vezes, uma concepção de profissão de menor *status* social se comparada a outras como liberais, por exemplo. A docência não é constituída apenas pelo que está explícito em uma base curricular. É, em grande parte, o que não verbalizamos, mas significamos, que se constitui em elemento formador.

Acredita-se que a vocação ou amor pela docência não garante uma atuação didática efetiva. Conforme é indicado na citação anterior, “não somos naturalmente professores”, concorda-se com o exposto pois é uma profissão que se (re)constrói cotidianamente. A formação de professores para Pinto (2010, p.113) “[...] é ação contínua e progressiva, que engloba várias instâncias, atribuindo, via de regra, a valorização significativa para a prática docente, para a experiência, como importante elemento constitutivo dessa formação”. O docente precisa de apoio da instituição de ensino, dos seus estudantes, das associações, pois sozinho não se constrói nada, essa integração é necessária para um bom andamento dentro e fora de sala de aula.

Ainda que o presente artigo enfoque

a formação de docentes que cursam mestrado e/ou doutorado CI, Bertachini (1996) enfatizou que os problemas ocorridos na formação dos docentes de Biblioteconomia caíram sobre as costas dos próprios profissionais. Mas há pouca discussão sobre a qualificação dos professores e a relação da capacitação docente e a qualidade do ensino. Não há uma fórmula mágica, ninguém ainda o apresentou para que os docentes e futuros docentes possam ser mediadores do processo ensino aprendizagem e além da formação pedagógica, atendam às necessidades atuais de uma área do conhecimento.

Rodrigues (2012, p.11) ressalta “[...] que a pós-graduação é o lugar ideal para estimular o professor a fazer uma reflexão sobre sua prática profissional para [...] comprometer-se com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e com a pedagogia universitária”. Vislumbra-se que a pós-graduação tem como seu foco a pesquisa e, desse modo, a formação didático-pedagógica fica em segundo plano.

Para Camargo (2012), a formação pedagógica para o professor universitário deve ser constante, pois ela permite criar um ambiente em que os profissionais possam pensar sua prática, buscando melhorias com trocas de experiências entre si, no sentido de promover a ampliação de conhecimento.

Na formação pedagógica dos mestrandos e doutorandos, Masetto (2012) acredita que um dos caminhos a ser percorrido é oferecer uma disciplina optativa de metodologia do ensino superior (o que já é feito nas áreas de saúde e educação). Oferecer uma disciplina optativa fundamentada em um Programa de Educação, aberto para mestrandos e doutorandos de vários Programas, segundo o referido autor, possibilita trocas de experiências para estudos e práticas pedagógicas. Além disso, o fato de a disciplina ser ofertada por um programa da área de Educação, os pós-graduandos terão respaldo prático e teórico quanto a iniciação à docência com um professor

especializado na área.

Farias (2015, p.8) lembra que é “[...] necessário conhecer as práticas pedagógicas e os modelos didáticos, entre outros elementos. Dessa maneira, é mais simples perceber que a aprendizagem é um processo coletivo que envolve, tanto as ações do educando quanto as do educador”. É válido lembrar que:

A prática pedagógica tradicional surgiu na Década de 1920, para substituir a educação religiosa, mas ainda tem sua metodologia com embasamento na rigidez e na centralização da docência. As práticas pedagógicas do modelo renovado, também conhecidas como ‘Pedagogia Liberal’, vieram para substituir o modelo tradicional, pois ela situa como centro do ensino-aprendizagem o aluno e não mais o docente (FARIAS, 2015, p.9).

Conforme a sociedade se modifica, as práticas pedagógicas acompanham essa realidade com seus profissionais da educação, para atender as necessidades educacionais e até mesmo a formação humanista. Em lado oposto,

[...] o enfraquecimento e/ou estagnação do desenvolvimento das práticas pedagógicas, incentiva a tendência liberal tradicional, em que os alunos se tornam meros receptores de informações, fortificando avaliações permeadas na memorização e reprodução (ALMEIDA, 2014, p.43).

O autor supracitado acredita que os docentes estão sendo capacitados na perspectiva técnica e científica para atender as necessidades do mundo do trabalho, e que devem manter-se capacitados também nas práticas

pedagógicas para a qualidade no que se refere à aprendizagem e o ensino. A partir do exposto, elucida-se o papel do professor ou futuro professor na área da CI, foco deste artigo, que é também o de interagir cada vez mais com seus estudantes a partir de práticas pautadas em uma formação pedagógica, que se inicia no mestrado e aperfeiçoa-se no doutorado. Sendo assim, apresenta-se os procedimentos metodológicos que buscaram identificar e analisar como está a formação pedagógica no âmbito dos PPGCI *stricto sensu* no Brasil.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo é de natureza qualitativa e caráter descritivo, que conforme explica Gil (2008), tem entre seus objetivos a descrição de características subjetivas e de determinados fenômenos.

Quanto ao método da pesquisa, optou-se pela pesquisa documental, que segundo Gil (2002) utiliza-se de materiais que não foram tratados de forma analítica e, portanto, podem ser analisados buscando atender o objetivo deste artigo. Dessa maneira, os dados foram coletados a partir da matriz curricular dos PPGCI *stricto sensu*, com o objetivo de identificar disciplinas que apresentam temáticas voltadas a formação pedagógica.

Para identificar os PPG ativos no Brasil realizou-se uma busca na plataforma Sucupira Capes, selecionando por área do conhecimento (Comunicação e Informação) e, posteriormente, delimitou-se apenas os programas de Ciência da Informação. Foram localizados 23 Programas em 20 Instituições de Ensino Superior (IES). Destes, oito são mestrado profissional e, portanto, foram excluídos desta análise, visto que o escopo do mestrado profissional difere do acadêmico. Sendo assim, 15 programas foram analisados conforme listados no Quadro 1.

Quadro 1: Programas de Pós-Graduação (acadêmicos) *stricto sensu* com ênfase em Ciência da Informação no Brasil.

INSTITUIÇÃO		PROGRAMA	CURSOS	CONCEITO
1.	Unesp	PPGCI	ME/DO*	6
2.	UFMG	PPGCI	ME/DO	5
3.	UFMG	PPG-GOC	ME/DO	5
4.	IBICT/UFRJ	PPGCI	ME/DO	5
5.	UFSC	PPGCI	ME/DO	5
6.	UnB	PPGCINF	ME/DO	5
7.	UEL	PPGCI	ME	4
8.	UFBA	PPGCI	ME/DO	4
9.	UFF	PPGCI	ME/DO	4
10.	UFPB	PPGCI	ME/DO	4
11.	UFPE	PPGCI	ME/DO	4
12.	USP	PPGCI	ME/DO	4
13.	UFC	PPGCI	ME	3
14.	UFPA	PPGCI	ME	3
15.	UFSCar	PPGCI	ME	3

Fonte: Plataforma Sucupira - 2018.

Legenda: *ME - Mestrado e DO - Doutorado.

Dos 15 Programas, 11 ofertam os cursos de mestrado e doutorado e quatro somente ofertam o curso de mestrado. Após o levantamento, localizou-se os sites institucionais desses Programas, identificando disciplinas que possuíam em seu título ou ementa a conteúdos referentes a: formação pedagógica, formação docente, estágio docente, mediação educativa, mediação pedagógica, práticas pedagógicas ou educacionais. Os resultados obtidos são

apresentados a seguir.

5 RESULTADOS

A seguir são apresentados e discutidos os dados referentes ao levantamento exposto. Para tanto, organizou-se as informações coletadas e as mesmas são apresentadas no Quadro 2, sendo informados o nome do PPG e sua vinculação institucional, nome da disciplina, ementa e carga horária quando localizadas.

Quadro 2: Disciplinas voltadas para formação pedagógica nos Programas de Pós-Graduação.

PPG/IES	DADOS DA DISCIPLINA
PPGCI/UEL	Disciplina: Tópicos Especiais em Ciência da Informação: Docência na Ciência da Informação Ementa: Aborda as concepções pedagógicas e metodológicas para o desenvolvimento da Didática, possibilitando a reflexão para a prática docente no Ensino Superior. Carga horária: 30h
PPGCI/UFSC	Disciplina: Estágio de Docência I e II Ementa: Prática orientada de ensino de graduação, visando ao aperfeiçoamento de técnicas de preparação e ministração de aulas teóricas e práticas em disciplinas da área de interesse do mestrando. Carga horária: 1 crédito
PPGCI/UFC	Disciplina: Estágio de Docência I Ementa: Elaboração e execução de um plano de intervenção pedagógica em disciplinas da graduação do curso de Biblioteconomia, vinculado à área de concentração do Mestrado em Ciência da Informação e à sua respectiva linha de pesquisa, sob supervisão do professor orientador. Carga horária: 4 créditos
PPGCI/UFBA	Disciplina: Tirocínio docente orientado Ementa: Não localizada.
PPGCINF/UnB	Disciplinas: Estágio de Docência em Ciência da Informação I e Estágio de Docência em Ciência da Informação II Ementas: Não localizadas.

Fonte: Dados da pesquisa - 2018.

Dos 15 PPG identificados no Brasil, foram selecionadas seis disciplinas que são ofertadas por cinco Programas. Tais disciplinas foram escolhidas por apresentarem explicitamente conteúdos voltados para a formação pedagógica dos pós-graduandos. Preciso é, salientar que das disciplinas acima, somente uma faz parte da estrutura curricular dos Programas, pois o estágio docente é considerado parte do currículo e, sendo assim, provavelmente os Programas que não foram relacionados no Quadro 2, possuem o estágio docência, mas não o indicaram em sua página junto às demais disciplinas (obrigatórias e optativas), justamente por ele não ser considerado como parte da estrutura curricular.

Zabalza (2004) ressalta a necessidade de uma sólida formação para o exercício da docência, não apenas dos conteúdos das disciplinas ministradas por estes professores, mas nos aspectos que

correspondem a sua didática e a variáveis que caracterizam a atuação docente. A formação pedagógica é considerada pelo autor como um fator básico para a qualidade das universidades, no entanto, essa visão não está presente nas políticas institucionais que subsidiam a formação e as exigências para a docência.

Apenas um dos Programas oferece uma disciplina especialmente voltada para concepções pedagógicas nas práticas do ensino superior e que faz parte da estrutura curricular do curso, o PPGCI/UEL. Conforme dados do Programa, a disciplina *Tópicos Especiais em Ciência da Informação: Docência na Ciência da Informação* é ministrada por um docente que atua no ensino superior na área de Educação, o que demonstra um aspecto importante a ser salientado, visto que foi considerada a formação do profissional para lecionar tal conteúdo. Verificou-se que essa disciplina não é ofertada em

caráter obrigatório, mas se constitui como uma iniciativa do referido Programa ao reconhecer a necessidade de se atentar para os aspectos da formação didático-pedagógica dos pós-graduandos.

Ainda em relação ao escopo das disciplinas, Oliveira, Oliveira e Vasconcelos (2013) analisaram as disciplinas do curso de Docência no Ensino Superior em uma instituição de ensino de Santa Catarina, e encontraram conteúdos relacionados a tendências educacionais, avaliação da aprendizagem, construção de conhecimento em sala de aula, planejamento de ações pedagógicas, identidade docente, relações interpessoais do processo educativo, inovações pedagógicas e mediação pedagógica. As autoras ainda ressaltam que em suas ementas encontraram

[...] a preocupação com a relação professor aluno e a aprendizagem como processo de construção de conhecimento, refletindo sobre a postura do professor universitário como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, sendo este um profissional reflexivo (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2013, p.13443).

Ainda em relação ao estágio docência, Rodrigues (2012) realizou um levantamento no ano de 2012 e dos 11 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação avaliados pela CAPES, apenas 6 indicaram a existência do estágio docência. Também é importante mencionar que muitas instituições tornam o estágio docência obrigatório apenas aos estudantes que possuem bolsa, o que pode interferir na formação pedagógica a apenas uma parcela dos pós-graduandos. No entanto, esta é uma determinação da IES e do Programa, não tendo interferência da CAPES.

Sobre o estágio docência, mesmo que ele possibilite o início da formação pedagógica dos estudantes, em sua maioria bolsistas de mestrado ou doutorado, ressalta-se a necessidade de uma disciplina específica que trate da formação didático-pedagógica no ensino superior como parte

efetiva da estrutura curricular dos programas. Tal disciplina permitiria que os estudantes tivessem contato com teorias e métodos educacionais que pudessem ser implementados inicialmente durante o estágio docência e, posteriormente, aprimorados na atuação em sala de aula. Especificamente no âmbito dos PPGCI, uma parcela significativa dos pós-graduandos advém de formações em nível de bacharelado, em que não se prioriza os aspectos didáticos e pedagógicos, pois o foco não é o ensino.

Vale ressaltar um ponto levantado por Corrêa e Ribeiro (2013, p.324), ao relacionar os agentes que regem e fomentam a Pós-Graduação no Brasil (como CAPES e CNPq) que não priorizam as ações pedagógicas como fator para investimento nos programas. O capital científico relacionado a pesquisa tem sido colocado em primeiro plano em detrimento das “[...] atividades de ensino [que] ficam em segundo plano, pelo menos no que tange à preocupação com sua qualidade e reflexão sobre a prática” (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p.324).

Zabalza (2004) ao mencionar a dupla orientação, docência e pesquisa, na formação de pós-graduandos, reflete que a cultura universitária tem atribuído maior *status* acadêmico à pesquisa, transformando-a em maior parte do reconhecimento no meio acadêmico. Para o autor, os méritos de pesquisa são priorizados nos concursos de ingresso e promoção de docentes em universidades públicas no país. Esse fator contribui para que os recursos destinados sejam, em geral, voltados a formação de pesquisadores, transformando a docência uma atividade secundária na ação de docentes de IES públicas no Brasil.

Ao pesquisar os aspectos avaliados pela CAPES quanto aos PPG, especificamente, voltados ao corpo discente, verificou-se que um dos elementos se refere a “[...] eficiência do Programa na formação de mestres e doutores” (CAPES, 2016, p.7). Este elemento, refere-se basicamente ao tempo médio de conclusão utilizado para finalizar

os cursos de mestrado, sendo 24 meses e no doutorado, 48 meses. Quando o PPG consegue manter essa média referente ao tempo de formação de mestres e doutores, este fator também é levado em consideração na avaliação. Além disso, a CAPES também avalia a qualidade das teses e dissertações, que pode ser mensurada a partir das imediatas publicações resultantes das pesquisas após a defesa. No relatório, os PPG podem mencionar que tais publicações são produtos de pesquisas já finalizadas.

Ainda que não exista um indicador explícito, que contribua na avaliação da nota do Programa e que regule a formação pedagógica dos pós-graduandos em CI no Brasil, nos relatórios de avaliação entregues pelos PPG há uma parte descritiva que relata o acompanhamento do egresso e sua inserção em IES, bem como o recebimento de prêmios e honrarias; esta parte do relatório, portanto, é levada em consideração na atribuição da nota.

No referido Documento, “Na inserção social analisa-se a contribuição do programa para o desenvolvimento regional e nacional, a **qualificação da educação brasileira** e a emancipação social” (CAPES, 2016, p.8, grifo nosso). No item 5 do Documento, há um outro trecho que se refere a inserção social, que avalia os PPG a partir, também, da “[...] formação continuada para professores e outros profissionais da educação [...]” (CAPES, 2016, p.12). Deste modo, constata-se que o Documento de área pontua elementos que se referem ao quesito formação de recursos humanos, qualificação da educação, entre outros aspectos.

Válido é, evidenciar que o Documento de Área não se propõe ao estabelecimento de diretrizes que regulem a formação didático-pedagógica nos PPG, pois as IES e seus respectivos Programas têm autonomia para construir e propor seus currículos.

Por fim, ressalta-se que apenas uma das seis disciplinas identificadas apresentou em sua ementa conteúdos relacionados a formação pedagógica. É importante ressaltar, que não se almeja em

uma única disciplina na Pós-Graduação abordar todos os conteúdos necessários a ação docente. Porém, é fundamental que esses conteúdos estejam presentes na formação desses estudantes; pois quando professores, os mesmos poderão compreender a complexidade dos processos pedagógicos, que envolve além da formação pedagógica obtida no mestrado e/ou doutorado, mas também a necessidade de formação constante para o aprimoramento de suas práticas, que se dará ao longo da sua atuação em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar que existem algumas iniciativas que discutem a formação pedagógica dos pós-graduandos em CI no Brasil. Ainda que esse fator se caracterize positivo, pois amplia as ações e reflexões sobre o tema, verifica-se que é fundamental a inserção de tais conteúdos na matriz curricular dos Programas. O estágio docente permite ao discente iniciar o contato com a docência, porém, acredita-se que ele precisa ser constantemente acompanhado por um docente responsável e, também, que forneça elementos suficientes para que o pós-graduando inicie sua formação didático-pedagógica. Além disso, elementos básicos como o plano de aula, intencionalidade pedagógica, metodologias de ensino, por exemplo, poderiam ser explorados no âmbito da pós-graduação, visto que nos processos seletivos e concursos são exigidos do candidato tais elementos. Muitas vezes, o discente se encontra perdido e desamparado para concorrer a uma vaga, justamente, por não possuir instrução e formação para tal.

Ressalta-se por outro lado, que cabe não somente às agências de fomento e reguladoras da Pós-Graduação, associações e aos próprios PPG preocupar-se com a formação pedagógica, mas principalmente ao discente, que precisa buscar essa capacitação e se atentar para sua formação continuada. Quanto as iniciativas institucionais, destacam-se aquelas realizadas pela Associação Brasileira de

Educação em Ciência da Informação (ABECIN), a partir do Encontro Nacional de Educação em Ciência da Informação (ENECIN), já realizado sete vezes e do Encontro Regional de Educação em Ciência da Informação (ERECIN), já realizado três vezes sendo um na Região Sul e os outros dois na Região Norte/Nordeste, dos Seminários Nacionais de Avaliação Curricular (SNAC), das Oficinas Regionais e dos Seminários Pedagógicos (ABECIN, 2018).

Reconhece-se a necessidade de mais pesquisas que investiguem os aspectos da formação pedagógica no âmbito da pós-graduação, em especial na CI, como por exemplo, analisar como ocorrem os estágios docência nos PPG sob a ótica tanto do docente responsável quanto pela visão do pós-graduando.

Considera-se que a formação pedagógica pode e deve ser parte do currículo dos PPG, não apenas da CI como de todas as outras áreas do conhecimento, com disciplinas específicas ou com a consideração do estágio docência como parte integrante da estrutura curricular; além de oficinas promovidas pelos programas. Assim, os futuros docentes poderão iniciar suas práticas pedagógicas e aprimorar seus procedimentos de didática e ensino com instrução adequada e apoio institucional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. S. de. A epistemologia da prática docente: uma análise sobre os professores do curso de Biblioteconomia na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). **REBECIN**, São Paulo, v.1, n.2, p.37-56, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://abecin.org.br/portalderevistas/index.php/rebecin/article/view/15/pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ABECIN). Eventos. Disponível em: <<http://www.abecin.org.br/eventos/>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

BERTACHINI, M. de L. O docente de biblioteconomia: construindo sua auto-imagem. **Informação & Informação**, Londrina (PR), v.1, n.1, p.41-44, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1619/1373>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRUNO, A. R. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line**. 271f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9974>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

CAMARGO, M. P. de. **Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina**. 121f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_CAMARGO_Marcela_Pedroso.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010**. Estabelece o novo Regulamento do Programa de Demanda Social: CAPES, 2010. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prpg/wp-content/uploads/2015/03/Portaria-076-CAPES-DS.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

_____. **Documento de Área: Ciência Sociais Aplicadas I**. 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/docume>

ntos/Documentos_de_area_2017/31_CSA_I
_docarea_2016.pdf. Acesso em: 25 mar.
2018.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A
formação pedagógica no ensino superior e
o papel da pós-graduação *stricto sensu*.
Educação e Pesquisa, São Paulo, v.39,
n.2, p.319-334, abr./jun. 2013. Disponível
em:
<<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/58620/61687>>. Acesso em: 25 mar.
2018.

DAVALLON, J. A mediação: a comunicação
em processo? **Prisma.com**, Brasília, n.4,
2007. Disponível
em:<<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/645/pdf>>. Acesso
em: 16 nov. 2017.

FARIAS, G. B. de. Teorias de aprendizagem
aplicáveis ao ensino de biblioteconomia.
REBECIN, São Paulo, v.2, n.2, p.3-17,
jul./dez. 2015. Disponível em:
<<http://abecin.org.br/portalderevistas/index.php/rebecin/article/view/28/pdf>>.
Acesso em: 20 nov. 2017.

FARIAS, G. B. de; BELLUZZO, R. C. B.
Competência em Informação: perspectiva
didática pedagógica. **Informação &
Informação**, Londrina (PR), v.22, n.3,
p.112-135, 2017. Disponível em:
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/26716>>.
Acesso em: 11 jan. 2018.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio de
língua portuguesa**. 5.ed. Curitiba:
Positivo, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de
pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa
social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

KARPINSKI, A. L.; VASCONCELLOS, M. M.
M. Docência universitária e formação
pedagógica: propostas e ações no
mestrado em Ciência da Informação da

Universidade Estadual de Londrina. In:
ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA, 24., 2015. **Anais eletrônicos...**
Londrina: UEL, 2015. Disponível em:
<<http://www.uel.br/eventos/eaic/eaic2015/portal/index.php>> Acesso em: 24 out.
2017.

MALLMANN, E. M. **Mediação pedagógica
em educação a distância: cartografia da
performance docente no processo de
elaboração de materiais didáticos**. 304f.
2008. Tese (Doutorado em Educação).
Universidade Federal de Santa Catarina,
Florianópolis, 2008. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91842/250559.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 mar.
2018.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o
uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.;
MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas
tecnologias e mediação pedagógica**. São
Paulo: Papirus, 2000. p.133-173.

MASETTO, M. T. **Competências
pedagógica do professor universitário**.
2.ed. São Paulo: Summus, 2012.

OLIVEIRA, P.C.; OLIVEIRA, C. C.;
VASCONCELLOS, M. M. M. Formação
pedagógica do docente da educação
superior de Santa Catarina. In:
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -
EDUCERE, 11., 2013. **Anais eletrônicos...**
Curitiba: PUC, 2013. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8450_5603.pdf>. Acesso em: 25 mar.
2018.

OLIVEIRA, V. F. Professor universitário:
entre os saberes acadêmicos e demandas
profissionais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA
EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL -
ANPED/SUL, 4., 2002, Florianópolis.
Anais... Florianópolis: UFSC, 2002. p.1-13.

PINTO, M. das G. G. O lugar da prática
pedagógica e dos saberes docentes na
formação de professores. **Acta
Scientiarum: Education**, Maringá (PR),

v.32, n.1, p.111-117. 2010. Disponível em:
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9486>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PLATAFORMA SUCUPIRA CAPES. Disponível em:
<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

RODRIGUES, M. E. F. A pós-graduação em ciência da informação como espaço de formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 13., 2012, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012. Disponível em:
<<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/1814/A%20P%C3%93S-GRADUA%C3%87%C3%83O.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 25 mar. 2018.

SPONHOLZ, S. O professor mediador. *Revista Ciência Jurídica e Sociedade da Unipar*, Umuarama (PR), v.6, p.205-219. jul./dez. 2003. Disponível em:
<<http://revistas.unipar.br/index.php/juridica/article/view/1310>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.

Ana Maria Mendes Miranda
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
E-Mail: anamirandamm@gmail.com
Brasil

André Luís Caçula Gaia
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
E-Mail: andreguia2003@gmail.com
Brasil

João Arlindo dos Santos Neto
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
E-Mail: santosneto@uel.br
Brasil