

DILEMAS DA PESQUISA CIENTÍFICA NO BRASIL:

DESAFIOS PARA PRODUÇÃO ACADÊMICA
NA GRADUAÇÃO



ALEXEY CARVALHO

Atena
Editora

Ano 2023

DILEMAS DA PESQUISA CIENTÍFICA NO BRASIL:

DESAFIOS PARA PRODUÇÃO ACADÊMICA
NA GRADUAÇÃO



ALEXEY CARVALHO

Atena
Editora

Ano 2023

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dilemas da pesquisa científica no Brasil: desafios para produção acadêmica na graduação

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: O autor
Autor: Alexey Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C331	<p>Carvalho, Alexey Dilemas da pesquisa científica no Brasil: desafios para produção acadêmica na graduação / Alexey Carvalho. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0909-0 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.090231602</p> <p>1. Pesquisa científica - Brasil. I. Carvalho, Alexey. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 001.42</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O valor de todo o conhecimento está no seu vínculo com as nossas necessidades, aspirações e ações; de outra forma, o conhecimento torna-se um simples lastro de memória, capaz apenas - como um navio que navega com demasiado peso - de diminuir a oscilação da vida cotidiana.

Vasily Osipovich Klyuchevsky

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Paulo Freire

Dedico este livro a todo(a)s professore(a)s, pesquisadore(a)s, educadore(a)s e profissionais da educação, que se dedicam a cada dia e por meio de seu trabalho, transformam vidas.

A todo(a)s o(a)s pesquisadore(a)s solitário(a)s, que muitas vezes, ávido(a)s em suas buscas e escritos, se esquecem do tempo e das horas.

A todo(a)s o(a)s pesquisadore(a)s solidário(a)s, que se doam em seus grupos de estudo, pesquisa, em suas orientações, palestras, seminários e eventos, movido(a)s pelo entusiasmo de compartilhar conhecimento.

Esta obra nasceu da inquietude e inconformismo, de um então jovem professor de 20 anos atrás, quando ao ingressar em sua carreira de docente universitário, ávido por produzir artigos, participar de eventos científicos e publicar, se deparou com uma realidade não muito favorável.

Atuando em instituições privadas e assim como, uma parcela significativa de meus colegas, conciliando atuação profissional durante o dia e ministrando aulas no período noturno, sem carga horária adicional, além daquelas de sala de aula, que pudessem ser dedicadas para outras atividades, a atividade de pesquisa se tornava cada vez mais distante.

Ascendendo à função de coordenador de curso e tendo dentre as funções de gestão, zelar pelos indicadores de qualidade, pude verificar que a situação se estendia à maioria do corpo docente, sendo plantada aí a questão de como resolver isso?

Posteriormente, atuando como avaliador, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), também evidenciei que essa era uma dificuldade presente em outras Instituições de Educação Superior (IES).

Empenhado em constatar minhas percepções, empreendi no período de 2009 a 2010, juntamente com outro colega, uma pesquisa em âmbito nacional (Carvalho e Veronesi, 2015), dentro de um grupo privado de educação superior, buscando identificar o retrato da produção acadêmica nessa realidade e seus possíveis impactos.

Os resultados desse estudo inicial, trouxeram alguns indícios que vamos tratar aqui, porém, suscitaram outras questões, que demonstraram que, a forma como os instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), consideram a produção científica dos docentes, independente da categoria administrativa da IES, ou seja, Faculdades, Centros Universitários e Universidades, traz consigo um paradoxo, que aprofundi em minha tese de doutorado, dando continuidade em outras publicações e pretendo discutir com você leitor, nesta obra.

Todos os resultados que serão apresentados, estão focados na realidade da graduação presencial em IES privadas. Mesmo considerando os diversos desafios da atividade científica no Brasil, que envolvem questões de financiamento para pesquisa, estrutura, remuneração e valorização de pesquisadores, neste livro, nosso enfoque será discutir a importância de se desenvolver as habilidades de pesquisa, para formação do aluno de graduação e as condições de trabalho

do professor para que possa realizar sua produção.

Assim, espera-se trazer subsídios, estratégias e práticas para criar condições que potencializem a pesquisa e a produção científica dos docentes, bem como, contribuir para a discussão e sensibilização, acerca dos ganhos para a qualidade na formação do aluno de graduação, com o desenvolvimento em conjunto de ensino e pesquisa.

Ao tratar desse tema, temos como pano de fundo, a discussão sobre qual modelo de Instituição, se anseia para a Educação Superior em nosso país, uma vez que é premente atender às demandas de um mundo em transformação, de um futuro do trabalho que ainda não se conhece e ao mesmo tempo, preservar uma formação cidadã, crítica e reflexiva.

INTRODUÇÃO	1
Por que todos os tipos de Instituição deveriam incentivar a pesquisa científica?	1
Como chegamos ao cenário atual?	3
PESQUISA E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	6
A produção de conhecimento	9
A gestão do conhecimento	11
O Produtivismo	13
Pesquisa, produção acadêmica e avaliação	15
Mas o que é considerado como produção científica nas avaliações do SINAES?	15
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	22
Formação Docente	26
Regime de trabalho	29
O QUE INFLUENCIA A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE?	32
Distribuição de carga horária por atividades	32
Atividades Acadêmicas.....	33
Quais fatores se correlacionam com a produção acadêmica docente?	34
O que dizem os docentes?	37
COMO MELHORAR A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE?	46
Por que temos que falar em redes de pesquisa e colaboração?	46
Minha experiência com redes de pesquisa.....	49
Outras estratégias para melhoria da produção acadêmica docente.....	50
O que ainda pode melhorar nas avaliações ?	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59
ANEXOS.....	64
SOBRE O AUTOR	71

INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira passou por forte expansão nos últimos 20 anos, dados do Censo da educação superior (INEP, 2012; INEP, 2020), mostram que o número de Instituições de educação superior (IES), saltou de 1.391 em 2001, para 2.608 em 2019, um crescimento de 87%, o crescimento é ainda maior entre as IES privadas, de 91%, onde a quantidade, saltou de 1.208 em 2001 para 2.306 em 2019.

Com relação à categoria administrativa o sistema de educação superior brasileiro é constituído predominantemente por Faculdades (2.076), Centros Universitários (294) e Universidades (198), ocorrendo uma concentração das matrículas em IES privadas, 76% (6.523.678 de estudantes), enquanto 24% (2.080.146 estudantes), estão em IES públicas (INEP, 2020).

Outro movimento que tem acompanhado essa expansão, é a consolidação dos grandes grupos educacionais privados de educação superior, de acordo com Seki (2020), os dez maiores grupos, concentravam em 2017, 2.622.900 estudantes, ou seja, mais do que todas as IES públicas do país.

Considerando esse cenário, bem como, a complexidade e amplitude, de se discutir a temática da qualidade da formação na educação superior, neste livro vamos discutir a produção científica, realizada pelo docente em IES, no ambiente do ensino de graduação e que além de uma exigência legal para uma IES, nos processos de avaliação ou mesmo por uma exigência de produção do corpo docente, que pode levar a manutenção ou ascensão na carreira, tem grande relevância no processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, pode trazer melhoria qualitativa da formação profissional, ao mesmo tempo, propicia a construção do conhecimento com envolvimento de docentes e discentes.

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e outros órgãos, que integram o Sistema Nacional de Avaliação da educação superior (SINAES), responsáveis pelos processos de avaliação, supervisão e regulação, da educação superior, tem promovido constantes adequações aos instrumentos avaliativos, critérios de qualidade e atribuição de conceitos, porém, no que tange a valorização da produção científica ou sua apropriação de forma adequada, no processo de ensino e aprendizagem, não avançou, como vamos apresentar adiante.

POR QUE TODOS OS TIPOS DE INSTITUIÇÃO DEVERIAM INCENTIVAR A PESQUISA CIENTÍFICA?

A atividade de pesquisa associada à atuação docente faz com que se consolidem

os conhecimentos a serem construídos em sala de aula, auxilia no enriquecimento do conteúdo e propicia interação com a comunidade acadêmica, podendo até promover a troca de ideias e a interdisciplinaridade. Dessa forma, é entendida, aqui, como essencial para que a educação superior cumpra seu papel formativo.

O conhecimento produzido em uma IES precisa ter impacto na realidade que a cerca, as pesquisas desenvolvidas precisam contribuir para a solução dos problemas dessa comunidade. Essas ideias são ratificadas por Bento (2014), quando afirma que, a pesquisa precisa assumir temas ligados ao cotidiano das pessoas, ao seu bem-estar, com relevância social e humana.

A participação docente na produção acadêmica, estabelecendo uma estreita ligação com as atividades de ensino e de pesquisa, paralelamente ao constante esforço na melhoria contínua do processo ensino-aprendizagem, constitui uma necessidade para o desenvolvimento geral da sociedade, assegurando uma formação do ser humano, como membro de uma sociedade e de uma cultura (CHARLOT, 2001).

Dias Sobrinho (2000, p.50) afirma que “ensinar sem pesquisar afasta da realidade; pesquisar sem ensinar esclerosada; pesquisar ou ensinar sem vinculação com o meio elitiza”. Partindo-se dessa afirmação, enfatiza-se a indissociável relação entre ensino e pesquisa. Dessa forma, é prejudicial o abismo atual existente entre IES tidas exclusivamente de ensino e outras de pesquisa, ou mesmo ilhas de excelência em pesquisa isoladas do ensino, uma vez que põe em questão a qualidade do sistema como um todo. Essa preocupação também é partilhada por Charlot (2001) que defende a proteção do princípio Universitário - ensino, pesquisa e extensão – como condição para autorização de Universidades, em especial, as particulares.

A importância de o docente produzir conteúdo para sua disciplina, a partir da pesquisa e socialização de conhecimentos, por exemplo, vem ao encontro da busca pela excelência e da qualidade da formação ofertada, pois gera contribuição substancial tanto ao docente como aos discentes, no processo de ensino aprendizagem. Corroborando o exposto, Demo (1996) coloca que não se pode dar aula daquilo que não se produz, pois, produzir conhecimento é o fundamento primeiro do docente, razão pela qual a docência começa na produção dos conteúdos de sua própria disciplina. O autor lembra, ainda, que desconsiderar a necessidade da produção do conhecimento como postura investigativa limita o ensino superior, comprometendo sua competência e sua responsabilidade em lidar com o conhecimento novo, obstruindo sua criatividade para inovar e sua criticidade.

Os resultados das pesquisas, devem levar uma contribuição à sociedade como um todo, partindo do pressuposto de que a educação precisa ser tratada como bem público, direito social e dever do Estado, como preconiza Dias Sobrinho (2010), além disso, segundo

ele a pesquisa acadêmica tem importante dimensão social, uma vez que, as oportunidades para os estudantes de uma IES reconhecidamente de pesquisa serão melhores, uma vez que esse teve acesso ao conhecimento de base tecnológica, mais valorizado pelo mercado.

COMO CHEGAMOS AO CENÁRIO ATUAL?

O grande crescimento da oferta de educação superior, em sua maior parte, por meio de IES privadas e “não” universitárias, ou seja, instituições vocacionadas apenas para o ensino. Se deu, dentre outros fatores por sua associação ao desenvolvimento econômico, sua relevância em uma sociedade do conhecimento e em consonância com tese difundida pelo Banco Mundial (BM), para reformas na educação superior, versando sobre: 1) o incentivo à atuação da iniciativa privada na educação superior; 2) a diversificação de fontes de recursos para o financiamento da educação superior pública; 3) a redefinição a função do governo no ensino superior; e 4) criação de mecanismos de garantia de qualidade (BM, 2011).

Nesse ínterim, a educação superior, entendida como serviço educacional é ofertado pela iniciativa privada, fazendo com que com os governos tenham papéis regulatórios, passando a adotar práticas e mecanismos de controle, responsabilização, mensuração de resultados e geração de indicadores. Porém, como argumenta Dias Sobrinho (2008), a educação não pode ser tratada como mero serviço educacional, assim, é de suma importância que o Estado garanta qualidade para todos, por isso, as instituições educativas, que têm responsabilidade e funções sociais, precisam ser avaliadas com base em critérios e procedimentos públicos.

A sociedade contemporânea está cada vez mais se organizando em um novo formato, o de redes. Nessa nova forma de organização, as redes locais se interconectam com outras redes e formam redes globais de capital, de bens, de serviços, de comunicação, de informação, de ciência e de tecnologia, que transcendem as fronteiras das nações e intensificam a globalização, como lembram Castells e Cardoso (2005). A consequência mais evidente desse processo, que tem como centro a economia e o capital, é o enfraquecimento dos Estados nacionais, em detrimento dos interesses econômicos das grandes corporações e dos organismos internacionais.

Dessa forma, todas as discussões que cercam a educação superior, a produção do conhecimento e da ciência, tornam-se mais complexas e interdependentes dos fatores e variáveis que envolvem um contexto mundial.

Os grupos hegemônicos, movidos pelos interesses econômicos, demandam que a educação superior desempenhe o papel de formadora e qualificadora da força de trabalho para a melhoria da eficiência e da produtividade. Esse tipo de formação, negligencia a

formação plena do indivíduo, como cidadão crítico e reflexivo, com vistas à construção da sociedade, da identidade nacional e da inclusão econômica e social.

As atuais políticas educativas, influenciadas pela concepção de educação superior a serviço do desenvolvimento econômico, levaram os governos nacionais a promoverem a ampliação do acesso à educação superior. Porém, ao fazer isso por meio de IES privadas, que são negócios educacionais e só tem acesso é quem pode pagar pelo serviço, dá uma falsa ideia de democratização. Ainda, essa lógica, impele ao crescimento e disseminação de IES, mas não necessariamente, instituições que realizem pesquisa e produzam conhecimento.

A justificativa para esse modelo, segundo a tese do BM (1995), é que o modelo tradicional europeu de Universidade de pesquisa tem demonstrado ser caro e pouco apropriado para satisfazer as demandas do desenvolvimento econômico e social, assim, propõe que a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas pode contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior da educação superior e fazer com que os sistemas de ensino se adequem melhor às necessidades do mercado de trabalho.

No que tange à produção acadêmica, a adoção dessa lógica, proposta pelo BM (1995), trouxe consigo um contrassenso e se opõe ao princípio Universitário, segundo o qual ensino e a pesquisa devem estar juntos. Essa política contribuiu para que haja um abismo no Brasil entre as IES de ensino, em geral Faculdades privadas e IES de pesquisa, em geral Universidades públicas. Isso traz impactos negativos na sociedade de forma geral, inclusive para os fatores de competitividade, importantes ao desenvolvimento econômico.

Dias Sobrinho (2010) lembra o lado obscuro que essa política pode produzir, as Faculdades privadas, em especial as de pequeno porte, por não terem, em geral, pesquisa sistemática, dificilmente beneficiarão seus estudantes dos resultados de suas pesquisas e os fará, quando egressos, por não terem desenvolvido competências em pesquisa, estar em desvantagem no mundo do trabalho e na sociedade, pois como já mencionado, deixam de ter acesso às melhores oportunidades, uma vez que não têm acesso ao conhecimento de base tecnológica, muito mais valorizado pelo mercado.

Atuando como avaliador de cursos, pude notar que há uma diferença significativa no que tange à pesquisa científica realizada pelo corpo docente. De um lado, têm-se a realidade das IES públicas, onde o docente normalmente é contratado em regime de tempo integral, podendo assim, destinar horas de trabalho à docência e à pesquisa, com algumas IES, adotando métricas para produção, inclusive enfatizando produção internacional. De outro lado, têm-se a realidade das IES privadas, onde a maioria dos docentes é horista, contratado estritamente para ministrar aulas, com foco no ensino, relegando a atividade de pesquisa, quando existente, a um segundo plano. Algumas exceções correm, em ambos

os lados, nas IES privadas, isso ocorre quando, existe programas de Pós-graduação *stricto sensu*, em que os docentes são integrais e tem atuação focada na pesquisa. No caso das IES públicas que tem o foco no ensino, como os Institutos Federais, por exemplo.

A problemática da produção científica, é de fato, mais complexa nas IES privadas, incluindo-se nessas, as comunitárias, que segundo Luz (2005), normalmente não contam com um espaço institucional para a pesquisa, em especial aquelas que não tem programas de pós-graduação *stricto sensu* ou quando os docentes desses programas, não têm vínculo com a graduação. Conforme já exposto, essa questão não é exclusiva das IES privadas, mas atinge também algumas IES públicas, vocacionadas para o ensino, o que não as exime de buscar melhorias a serem implementadas.

PESQUISA E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O grande marco para a pesquisa, no Brasil, foi a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Segundo Masetto (2003), a criação da USP trouxe consigo duas bandeiras, buscando quebrar os paradigmas vigentes nos cursos superiores brasileiros: 1) a integração das diferentes áreas do saber e do conhecimento; e 2) a produção de pesquisas por parte dos docentes e estudantes. Isso se devia à necessidade de se fazer pesquisa e de produzir conhecimento sobre e para os problemas da realidade brasileira. Dessa forma, a USP formaria o pesquisador, o cidadão e o profissional.

Como precursora de uma nova visão de Universidade e de formação superior, a USP trouxe consigo mudanças na organização curricular, na atuação docente e na metodologia de ensino. A estrutura curricular deveria ensinar a pesquisar, produzir trabalhos científicos e acadêmicos com a orientação de professores-pesquisadores. Ao docente, além de ministrar aulas, caberia pesquisar, produzir conhecimento, discutir com seus pares e divulgar os resultados de suas pesquisas. O foco do seu trabalho passaria a ser a orientação dos seus estudantes, com metodologia que permitisse a interação entre o estudante e o professor-orientador, com investigações e estudos cooperativos, em pequenos grupos, de acordo com Masetto (2003).

Outro importante marco da pesquisa na educação superior foi sua institucionalização no âmbito da Universidade, no final da década de 1960, pela Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), conhecida como lei da Reforma Universitária, que preconizava:

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

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

Sua importância está no fato de ter situado a pesquisa dentre os objetivos do ensino superior e instituir sua indissociável relação com o ensino, que seria ratificado e explicitado no artigo 207 da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988): “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), dispõe, em seu artigo 45, que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Mesmo, não fazendo referência às possíveis categorias de organização, define em seu artigo 52, que as Universidades:

são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Pode-se dizer que a omissão das categorias de organização, na LDB, negligência, de certa forma, a questão da pesquisa, uma vez que acaba ligando-a apenas com a Universidade e contribuindo para uma distinção entre as instituições de ensino e as de pesquisa. Mesmo estabelecendo, em seu artigo 45, que dentre suas finalidades, o ensino superior deve: “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). Dessa forma, apesar de definir que o ensino superior, em geral, deve incentivar a pesquisa, na prática, a cobrança recai apenas sobre a Universidade.

Antes definidas pelos Decreto nº 5.773 de 2006 (BRASIL, 2006a) e Decreto nº 5.786 de 2006 (BRASIL, 2006b), a organização e prerrogativas acadêmicas, que estão em vigor estão definidas no Decreto No. 9.235 de 2017 (BRASIL, 2017), em seus artigos 15º. ao 17º., que estabelece que a oferta de cursos superiores de graduação se dará por Faculdades, Centros Universitários e Universidades.

Os requisitos para o credenciamento como Centro Universitário, estão definidos no artigo 16º. do Decreto No. 9.235 de 2017 (BRASIL, 2017) e são:

- I - um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;
- II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa in loco realizada pelo Inep;
- IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;
- V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;
- VI - terem obtido Conceito Institucional - CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no § 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 ; e
- VII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

O mesmo decreto define os requisitos de credenciamento como Universidade (BRASIL, 2017a):

- I - um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;
- II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa in loco realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular;
- IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;
- V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;
- VI - terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no §2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004 ;
- VII - oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e
- VIII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

Na prática, os Centros Universitários gozam da mesma autonomia das Universidades dentro de seus municípios sede, porém, sem ter o compromisso específico com a pesquisa realizada por docentes, uma vez lhes cabe apenas a instituição de programas de iniciação científica. Essa disparidade, em certa medida, decorre do parágrafo 2º. do artigo 54 da LDB que dispõe que: “Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Percebe-se pela legislação disposta, que existe um contrassenso na educação superior brasileira, que impele fortemente para que haja uma distinção entre instituições de ensino e de pesquisa. Outra distinção se explicita entre público e privado, ou seja, Universidades públicas *versus* Faculdades particulares, com exceção dos Centros Universitários, como foi apresentado, negligenciando a importância da pesquisa na graduação, em todas as categorias de IES.

O reflexo dessa política é constatado por Masetto (2003, p.22), lembrando que apesar do crescimento e desenvolvimento da pesquisa na Pós-graduação, não houve, da mesma forma, efeitos na graduação. Segundo ele:

os cursos de graduação vêm-se dedicando, a valorizar a pesquisa mediante, principalmente, três caminhos: o desenvolvimento do ensino com pesquisa, do ensino por projetos e da introdução das tecnologias da informação e comunicação (informática e telemática) como formas de estudo e aprendizagem e não apenas como meio de se modernizar a transmissão das

informações.

Em adição ao exposto, Severino (2007, p.266), lembra que, há uma tomada de consciência, em todos os setores acadêmicos, acerca da necessidade de se utilizar práticas efetivas de construção do conhecimento no ensino de graduação. Porém, segundo ele, ainda há resistências advindas ou da acomodação ou da ausência de projetos e de gestores universitários. Assim, é preciso lutar contra essas situações, ressaltando que: “não se trata, [...], de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de se transmitir o ensino mediante postura de pesquisa”, ou seja, “ensinar pela mediação do pesquisador”.

Com relação à regulação da educação superior, mesmo não havendo a cobrança explícita da pesquisa das demais categorias que não a Universidade, o instrumento de avaliação de cursos (INEP, 2017b) definido pelo SINAES aplicado nas avaliações *in loco*, trata igualmente o curso avaliado, independente da categoria da IES em que é ofertado. Assim, um determinado curso é avaliado da mesma forma, seja ele ofertado por uma Faculdade, Centro Universitário ou Universidade. E, em todos os casos, é exigido que o corpo docente que compõe o curso, tenha produção acadêmica nos últimos três anos. Neste trabalho, não é feita distinção quanto à categoria de organização da IES, uma vez que a pesquisa e a produção acadêmica são necessárias e importantes em todas.

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

O conhecimento valorizado na sociedade atual é o conhecimento útil, aplicado, que alimenta o desenvolvimento econômico. Com isso, a principal riqueza gerada é imaterial, proveniente dos serviços, baseados na informação e no conhecimento, deixando em segundo plano a riqueza antes baseada na produção de bens.

O fluxo informacional, que envolve desde a geração, o processamento até a transmissão da informação e do conhecimento, faz com que as situações e problemas tornem-se cada vez mais complexos, devido ao grande volume e às variáveis envolvidas, exigindo velocidade de resposta e emprego maciço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

É necessário um novo perfil de trabalhador que deve desenvolver diferentes capacidades. Segundo Morrow e Torres (2004), o trabalhador do conhecimento deve ser capaz de aprender rapidamente e trabalhar em equipe. Castells (2005) lembra que a capacidade de trabalhar autonomamente ou ser autoprogramado é indispensável. Há, com essa nova configuração, uma demanda por mudanças no processo de educação e de formação.

De acordo ainda com Morrow e Torres (2004), haveria pressões para que os sistemas educacionais pós-secundários, a educação superior no Brasil, fossem reestruturados para seguir as linhas empresariais para proporcionar respostas flexíveis ao novo modelo de produção, assim como um apelo às mudanças na educação dos professores e também nos currículos, visando a se adaptar aos supostos imperativos do novo trabalhador.

Para Guile (2008), as políticas educacionais têm sido pautadas desde a década de 1990 pela ligação entre educação e competitividade, com base em uma visão de atividade econômica futura e desenvolvimento econômico nacional, assim como, as políticas voltadas para aprendizagem ao longo da vida. Cita ainda as palavras de David Blunkett, então Secretário de Estado da Educação do Reino Unido: “Aprender é a resposta para a prosperidade [...] Os investimentos no capital humano serão a base para o sucesso da economia global baseada no conhecimento”.

Em uma análise que denomina de implicações educacionais do conhecimento para a economia do conhecimento, Guile (2008) afirma que embora a educação superior esteja no foco da economia do conhecimento, é preciso distinguir as concepções de conhecimento entre tradicional, utilitária e pós-moderna. O conhecimento tradicional seria composto pelos saberes essenciais que a Universidade deve transmitir, como o saber científico e literário, por exemplo; já na concepção utilitária, o conhecimento é tratado como um meio para um fim específico e, assim, o currículo universitário deve atender às políticas educacionais de desenvolvimento econômico, para os quais a pesquisa é considerada como amparo ao crescimento. Na concepção pós-moderna, o mundo e o conhecimento são produtos de diferentes pontos de vista ideológicos, não cabendo, portanto, qualquer currículo baseado nas concepções tradicionais e utilitárias, defendendo a valorização do conhecimento local ou tácito, na Universidade.

Contribuindo para a discussão, Machado (2001, p.338), observa que na Universidade se atribui pouco ou nenhum valor ao conhecimento subjetivo, tácito. Menciona ainda que, é preciso entender o conhecimento como uma rede de significações e assim, na organização das ações docentes, tão importante quanto o conteúdo explícito é sua incorporação efetiva pelo estudante. Dessa forma, “a tarefa básica do professor seria a construção de estratégias de emergência de conhecimentos tácitos, resultantes tanto de atividades escolares quanto de vivências fecundas em ambientes extraescolares”.

A sociedade atual e as políticas educacionais têm valorizado o conhecimento aplicado, ou seja, a concepção utilitária apresentada por Guile (2008), com currículos voltados para o mercado de trabalho, com vistas ao desenvolvimento econômico. O foco exacerbado apenas nesse tipo de conhecimento pode negligenciar os aspectos da cultura e conhecimento locais, tão importantes para a inserção da Universidade na comunidade,

como também, ter impacto na pesquisa, uma vez que poderá ser reduzida a busca de resultados aplicados ou ao mesmo tempo se desconectar da realidade local.

A GESTÃO DO CONHECIMENTO

A teoria sobre a Gestão do Conhecimento foi criada em 1995, a partir da publicação da obra “The Knowledge-Creating Company” de Nonaka e Takeuchi. Estes, definem a gestão do conhecimento como: “processo de criar continuamente novos conhecimentos, disseminando-os amplamente através da organização e incorporando-os velozmente em novos produtos/serviços, tecnologias e sistemas” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.11). Apesar de originária no contexto empresarial, entende-se que a teoria da gestão do conhecimento pode trazer contribuições para as IES, uma vez que a criação do conhecimento é inerente ao seu papel social.

O conhecimento como base para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, reforça a aproximação da teoria da gestão do conhecimento ao ambiente acadêmico. Segundo Leite e Costa (2007), apesar desse ambiente, ter características diferentes de outros, ao se adotar um processo de gestão do conhecimento, podem ser potencializadas as atividades de ensino, de pesquisa e a integração entre elas.

Em sua abordagem, Nonaka e Takeuchi (1997), definem o conhecimento tácito e o explícito. O primeiro tem como característica a subjetividade, a contextualização e a difícil sistematização, enquanto o segundo é passível de codificação ou formalização, sistematização e comunicação. Guile (2008), também aborda o conhecimento tácito, para ele, a Universidade deve ser capaz de aplicar estratégias que auxiliem os estudantes a mediar as diferentes formas de conhecimento. É possível pensar que essa visão se alinha com a de Nonaka e Takeuchi (1997), uma vez que, para eles, a criação do conhecimento baseia-se em um processo dinâmico, um modelo espiral e contínuo de interação e conversão entre os conhecimentos tácito e explícito.

No ambiente da Universidade, Imbernón (2016) lembra que, a dinâmica de criação do conhecimento ocorre quando, por meio de uma aprendizagem eficaz, os estudantes são capazes de descobrir por si próprios novos conhecimentos, utilizando-se de seus conhecimentos prévios, e assim, construindo e reconstruindo novas estruturas de conhecimento e aplicando-as em outros contextos.

Severino (2007, p.265), ressalta a importância da pesquisa como contributo à aprendizagem:

O envolvimento dos alunos ainda na fase de graduação em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com práticas teóricas e empíricas de pesquisa, é o caminho mais adequado inclusive para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem.

Para o autor há uma íntima vinculação entre o processo de ensinar e aprender com o processo de construção do conhecimento, pois para ele, “educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar” (SEVERINO, 2007, p.25).

Dada a complexidade que envolve todo o processo de produção do conhecimento, o enfoque deste trabalho é a produção do conhecimento no ambiente das IES, por docentes de graduação na educação superior, assim, adotar-se-á a terminologia de produção acadêmica docente para designar todas as atividades de pesquisa, investigação e produção do conhecimento, no ambiente de graduação das IES.

Importante destacar que, para a realização de atividades de pesquisa científica, pressupõe-se a oferta de um conjunto de condições que vão desde recursos materiais, financeiros e de infraestrutura, até políticas de incentivo e capacitação para pesquisa, que são abordados posteriormente, na pesquisa de campo.

O ambiente que envolve o processo de criação do conhecimento dependente do contexto, espaço e relacionamento com os outros. Nonaka e Takeuchi (1997) chamam esse ambiente de “*ba*”, que pode ser grosseiramente traduzido como lugar e é definido como um contexto compartilhado, no qual o conhecimento é partilhado, criado e utilizado, proporcionando a energia, a qualidade e as condições para desempenhar as conversões de conhecimento e a sequência de seu fluxo.

Nas IES, quando se trata da produção acadêmica, é comum considerar o “*ba*” como um espaço físico que pode ser: gabinete de trabalho, laboratórios, bibliotecas, salas de estudo e sala de aula, dentre outros. Convém destacar que esses locais são parte do “*ba*”, que envolve também interações, relacionamentos, compartilhamentos e trocas. Assim, é possível extrapolar o conceito de sala de aula tradicional e percebê-la como “*ba*”, para que se constitua num ambiente propício à criação do conhecimento, adaptada às necessidades dos estudantes e docentes, estimulando a formação de grupos de trabalho, equipes de projetos, círculos informais, com encontros formais ou informais, incluindo espaços virtuais e interação por meio da tecnologia, de forma que juntos possam transformar os conhecimentos em pesquisas e produções acadêmicas.

Contribuindo, ainda, para as questões relativas ao ambiente acadêmico para a construção do conhecimento, são trazidas reflexões de outros três autores: Masetto (2002), Didriksson (2000) e Castells (2005). Para Masetto (2002), as Universidades e Faculdades devem ser locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem grupos que se reúnem e trabalham em prol do desenvolvimento da aprendizagem, é um lugar de fazer ciência.

Segundo Didriksson (2000), a investigação tem uma função cada vez mais

importante na vida interna da instituição universitária, não há investigação separada da docência, mas entendida como parte do processo de aprendizagem e de transferência de conhecimentos. Lembra ainda que a riqueza do ambiente universitário é a diferença de outras entidades que trabalham com conhecimento e inovação, permitindo a criação de novos mecanismos, de interação internacional de estudantes, cientistas e docentes, de um ambiente de desenvolvimento formativo de novas visões, contribuindo para a produção do conhecimento, da ciência e da tecnologia.

Um aspecto relevante com relação à produção do conhecimento é trazido por Castells (2005), ao lembrar que atualmente o processo de geração do conhecimento está altamente dependente da organização da sociedade para extrair os benefícios dos novos sistemas tecnológicos e de comunicação. A sociedade organizada em redes, segundo ele, seria capaz de maximizar e coordenar um maior número de recursos para a resolução de problemas complexos e também na produção e disseminação do conhecimento, uma vez que a interligação dos nós da rede amplia a capacidade de compartilhamento de informações, criando um efeito sinérgico nesse processo de construção do conhecimento. Diante dessa nova configuração, o trabalho do docente também é influenciado e requer sua adaptação.

O PRODUTIVISMO

A incorporação na avaliação da educação superior, inicialmente na pós-graduação e posteriormente na graduação, de métricas, indicadores, o estabelecimento de rankings e outras práticas comuns ao meio empresarial, baseadas em lógicas de que não se pode controlar o que não se pode medir, trouxe consigo mudanças na atividade de pesquisa e na atuação do pesquisador, que leva à reflexão da quantidade em detrimento da qualidade.

A questão do produtivismo surge quando a lógica empresarial é aplicada à academia, ou seja, o contexto do mundo da produção é aplicado ao mundo da ciência e é forçosamente naturalizado na Universidade, constituindo-se o produtivismo em uma “denominação com características negativas de um processo no qual a tendência é a quantidade subsumir a qualidade”, de acordo com Zuin e Bianchetti (2015, p.731). Estes lembram ainda que, essa questão remete à expressão “*publish or perish*”, publique ou pereça, cunhada pelo sociólogo americano Logan Wilson, em 1942, e vem sendo substituída “pela imposição contundente da publicação como forma de sobrevivência e, portanto, de permanência do pesquisador na esfera acadêmica” (ZUIN; BIANCHETTI, 2015, p.731).

No contexto atual do produtivismo acadêmico, Zuin e Bianchetti (2015, p.739) acrescentam o caráter midiático e de importância da divulgação dos trabalhos, utilizando-se as TIC disponíveis, o que faria a expressão “*publish or perish*” ter um novo contexto

de “publique, apareça, ou pereça”, em que surge também o fator de impacto, mais um indicador para medir um suposto interesse da publicação. Em adição ao exposto, Targino (2010, p.36) adverte que “o decantado lema *publish or perish* é somente um símbolo da decadência visível da Universidade como instituição do saber”.

Targino (2010) ainda traz uma constatação que, infelizmente, torna-se comum na graduação: a cultura da fraude acadêmica. O plágio em monografias ou trabalhos de conclusão de curso, compilados parcial ou integralmente da internet, parece indicar que, em todos os níveis de ensino, o estudante acaba sendo condicionado a desrespeitar a autoria. Cabe, portanto, a reflexão que no caso específico da pesquisa, na graduação, é preciso estimular a participação dos estudantes, ensinando a pesquisar, o que envolve desde os aspectos estéticos e metodológicos, até as questões éticas, essenciais à formação do jovem pesquisador. Destaca ainda que a profusão de informações disponíveis no ciberespaço faz com que cada vez mais sejam necessários critérios de seletividade e de definição de fontes confiáveis. Nesse sentido, Targino (2010, p.43) afirma que é preciso rever a função da Universidade:

A Universidade visa à Educação e esta conduz ao desenvolvimento, mas é preciso, antes de tudo, investir no homem. É a Educação a serviço do homem. É o desenvolvimento a serviço do homem. É o homem, como sujeito, meio e fim da história [...] A Universidade brasileira precisa resgatar sua função técnico-profissional em conjugação harmônica com a racionalidade crítica, criadora e criativa, apesar da complexa e contraditória realidade histórico-social na qual está inserida.

Aliado ao que foi mencionado sobre a questão ética e a formação do pesquisador na graduação, Witter (2010, p.15-16) observa que:

na iniciação científica é que o aluno tem as melhores oportunidades para aprender sobre ética em pesquisa. Infelizmente, esta oportunidade não é democraticamente viabilizada a todos em alguns países. É o que acontece no Brasil. Aqui os universitários são uma minoria entre os jovens e dentre eles um número muito restrito tem acesso à iniciação para produção científica. Quando se tenta ampliar este direito viabilizando-o para todos, a falta de cultura científica em geral e mesmo na Universidade, compõe uma barreira difícil de transpor. Neste sentido, a poucos universitários brasileiros é dada a oportunidade de vivenciar na prática do fazer ciência os cuidados éticos necessários.

O exposto reforça a necessidade de se aprender a pesquisar, desde a graduação de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, não apenas em um programa ou uma disciplina. Dessa forma, o estudante passará a ter contato com todos os aspectos que envolvem a pesquisa e desenvolver as habilidades para realizá-la. Além disso, quando chegar ao final do curso, seu trabalho de conclusão ou monografia poderá ter mais que qualidade acadêmica, considerando as questões éticas e metodológicas, como também, um

significado de aprendizado.

Para que isso ocorra, é necessária uma cultura de pesquisa que não esteja apenas declarada em documentos institucionais e políticas, mas incorporada e vivenciada pelos docentes. Some-se a isso, a definição de critérios que sejam avaliados, de fato, ou seja, baseados em resultados, pois a forma tímida como a pesquisa é tratada na avaliação da educação superior desestimula todo e qualquer esforço para sua melhoria no âmbito da graduação e favorece a distinção entre IES de ensino e de pesquisa.

PESQUISA, PRODUÇÃO ACADÊMICA E AVALIAÇÃO

As primeiras experiências envolvendo avaliação, na educação superior brasileira, surgiram em 1976 na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em cursos e programas de pós-graduação. Teve como importante marco, em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), com adesão voluntária e trazendo em seu bojo a autoavaliação. Além dessas iniciativas, várias perspectivas surgiram ao longo do tempo e subsidiaram as discussões, que culminaram em 14 de abril de 2004, com a Lei N°. 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O SINAES se apresenta “com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004). O SINAES tem por finalidades:

a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O SINAES assenta-se sobre três pilares fundamentais: 1) Avaliação das instituições; 2) Avaliação dos cursos e 3) Avaliação dos Estudantes. As avaliações têm por objetivo gerar conceitos e indicadores para subsidiar os atos autorizativos de regulação: o credenciamento e o recredenciamento de IES; bem como, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores.

MAS O QUE É CONSIDERADO COMO PRODUÇÃO CIENTÍFICA NAS AVALIAÇÕES DO SINAES?

Como material de apoio aos instrumentos de avaliação, o INEP disponibiliza um Glossário (INEP, 2018), para dirimir dúvidas acerca dos termos e do que poderá se

considerados nos quesitos avaliativos. Dentre os diversos termos apresentados, no que tange a produção científica destaca-se, as definições a seguir:

- a. Atividades de pesquisa: são compostas pelas investigações acadêmico-científicas, em grupos de pesquisa institucionalizados, organizadas por cursos de graduação e de pós-graduação, seguindo a política das IES.
- b. Iniciação científica: modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida com alunos de graduação, sob orientação docente, visando à iniciação em práticas de pesquisa em diversas áreas do conhecimento.
- c. Produção científica, cultural, artística e tecnológica: podem ser considerados livros, capítulos de livros, material didático, artigo em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada, produções culturais, artísticas, técnicas e inovações tecnológicas relevantes. Publicações nacionais sem *Qualis*¹ e regionais também devem consideradas como produção, considerando sua abrangência.

O Glossário dos instrumentos de avaliação institucional (INEP, 2017a; INEP, 2017b), define, ainda, o que pode ser considerado como produção acadêmica discente:

Documento que representa um resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da unidade curricular, do módulo, de estudo independente, curso ou programa. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador-docente do curso. A produção acadêmica resultante das atividades de pesquisa e extensão dos discentes pode ser encontrada em artigos publicados nos mais diversos veículos de natureza técnica, científica, artística e cultural, resumos em anais de congressos científicos ou acadêmicos, livros (e/ou em capítulos de livros), e outras formas que envolvam o perfil do egresso do curso.

Com base nessa definição, observa-se que a produção realizada em estágios supervisionados, trabalhos de conclusão de curso (TCC) e outras que surjam de projetos de extensão ou dentro dos componentes curriculares, podem ser consideradas produção acadêmica discente.

A Plataforma *Lattes*, que reúne o currículo e as informações de docentes e pesquisadores, permite a inclusão de diversos tipos de produção como:

- a. Produção Bibliográfica: Artigos completos publicados em periódicos, artigos aceitos para publicação, livros e capítulos, texto em jornal ou revista (magazine), trabalhos publicados em anais de eventos, apresentação de trabalho e palestra, partitura musical, tradução, prefácio, posfácio e qualquer outra produção bibliográfica;

1. *Qualis* é o sistema de classificação de periódicos, conforme critérios estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

- b. Produção Técnica: assessoria e consultoria, extensão tecnológica, programa de computador sem registro, produtos, processos ou técnicas, trabalhos técnicos, cartas, mapas ou similares, curso de curta duração ministrado, desenvolvimento de material didático ou instrucional, editoração, manutenção de obra artística, maquete, entrevistas, mesas redondas, programas e comentários na mídia, relatório de pesquisa, redes sociais, websites e blogs e outros tipos de produção técnica;
- c. Outra produção artística/cultural: artes cênicas, música e artes visuais.

Além dos tipos de produção citadas, é possível inserir patentes e registros, projetos de pesquisa, inovação, atividades relacionadas à educação e popularização de ciência e tecnologia, eventos, orientações e bancas. Desta forma, pode-se notar que há uma vasta gama de possibilidades, dentro da produção científica, independentemente de sua consideração para efeito avaliativo, mas com alta importância para a produção de conhecimentos e contribuição para formação.

Diante dos conceitos apresentados acerca das atividades de pesquisa nos processos de avaliação de graduação, cabe destacar alguns pontos importantes como o da sistematicidade e o da institucionalização da pesquisa. Observa-se que grande parte da IES, define suas políticas de pesquisa em seu PDI, ou seja, estão declaradas, porém, na prática, de acordo com sua realidade, a institucionalização efetiva, bem como a sistematicidade dessas atividades não ocorre de fato, ou apenas por iniciativas estanques, sem continuidade e por sua vez não são incorporadas pela comunidade acadêmica.

Isso inibe a consolidação de uma cultura de pesquisa, em função de sua pouca valorização. Muitas vezes, os membros da comunidade acadêmica não contribuem para as pesquisas, por não estarem habituados a ser inquiridos ou por desconhecerem que, ao responder uma pesquisa podem contribuir para melhoria de suas próprias condições e que suas respostas poderão trazer nova visão à temática tratada.

Conforme observado, há várias possibilidades de produções e muitas delas podem ser originadas no processo de ensino e aprendizagem, atividades e projetos, podendo ser transformados em produção efetiva.

O Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese dos indicadores e seus respectivos critérios de avaliação constantes no instrumento de avaliação institucional (recredenciamento) relacionados à pesquisa e à produção acadêmica.

Indicador	Critério de Análise
2.3 PDI, política e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural.	Há alinhamento entre o PDI e a política e as práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural, verificando-se práticas acadêmicas voltadas à produção e à interpretação do conhecimento, havendo linhas de pesquisa e de trabalho transversais aos cursos ofertados e mecanismos de transmissão dos resultados para a comunidade.
3.4 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural NSA para faculdades, exceto quando houver previsão no PDI.	As ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural estão em conformidade com as políticas estabelecidas, com garantia de divulgação no meio acadêmico, são estimuladas com programas de bolsas mantidos com recursos próprios ou de agências de fomento e promovem práticas reconhecidamente exitosas ou inovadoras.
3.6 Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente.	As ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica promovem publicações científicas, didático-pedagógicas, tecnológicas, artísticas e culturais, incentivam a participação dos docentes em eventos de âmbito local, nacional e internacional, e incluem a organização e publicação de revista acadêmico-científica indexada no <i>Qualis</i> .
3.12 Políticas institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos (graduação e pós-graduação).	As políticas institucionais e ações de estímulo garantem apoio financeiro ou logístico para a organização e participação em eventos na IES e de âmbito local, nacional ou internacional, e apoio à produção acadêmica discente e à sua publicação em encontros e periódicos nacionais e internacionais.
4.7 Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional.	O orçamento é formulado a partir do PDI, está de acordo com as políticas de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), prevê ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos e apresenta estudos para monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos, com metas objetivas e mensuráveis, por meio de indicadores de desempenho institucionalizados .

Quadro 1 - Indicadores relacionados à pesquisa na Avaliação Institucional

Fonte: elaborada pelo autor baseado no instrumento de avaliação institucional (INEP, 2017a).

De acordo com o Quadro 1, apresentado, é possível notar que a avaliação institucional, de forma ampla, abrange vários dos aspectos relacionados à pesquisa e à produção acadêmica, desde suas políticas, envolvimento docente e discente, divulgação e até a sustentabilidade financeira. Cabe destacar que, nos atos de credenciamento de instituições, as ações relativas aos indicadores devem estar previstas no PDI, enquanto

nos atos de credenciamento a IES deve apresentar evidências de que essas ações estão sendo executadas ou implantadas.

Especificamente nos itens acerca das políticas relativas à pesquisa 3.4, 3.6 e 3.12, o instrumento não traz uma avaliação objetiva, mas subjetiva, uma vez que não exige um plano, ou relatórios, indicadores, considerando o resultado da ação implantada, quantos docentes, discentes foram envolvidos, quantas publicações foram realizadas em decorrência das ações, dentre outros aspectos. A IES deverá evidenciar as ações realizadas, porém, como há nenhuma métrica definida, fica a critério do avaliador a atribuição do conceito. O indicador 4.7 que apresenta uma solicitação coerente de indicadores institucionalizados, por exemplo, contém a ressalva “quando for o caso”, o que fará com que se aplicado às Universidades por força de lei ou a outros tipos de IES apenas em caso de assumirem a pesquisa como política institucional.

Para que as políticas de fato tenham o efeito e a aplicação adequada nas IES, seria necessário que o instrumento exigisse que fosse comprovada a eficácia dessa política e não apenas um indicativo do grau em que está implantada. Ressalta-se, porém, que já houve um ganho no instrumento de avaliação institucional de 2017 em relação ao anterior de 2014, porém, ainda insuficiente para que possa produzir resultados.

O Quadro 2 apresenta uma síntese dos indicadores e seus respectivos critérios de avaliação, relacionados à pesquisa e à produção acadêmica, constantes no instrumento de avaliação de cursos (renovação de reconhecimento).

Indicador	Critério de Análise
1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso.	As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, estão implantadas no âmbito do curso e claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso, adotando-se práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras para a sua revisão.
1.11 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)	O Trabalho de Conclusão de Curso está institucionalizado e considera carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação, a divulgação de manuais atualizados de apoio à produção dos trabalhos e a disponibilização dos TCC em repositórios institucionais próprios, acessíveis pela internet.

2.5 Corpo docente: titulação	O corpo docente analisa os conteúdos dos componentes curriculares, abordando a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, fomenta o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta, proporciona o acesso a conteúdos de pesquisa de ponta, relacionando-os aos objetivos das disciplinas e ao perfil do egresso, e incentiva a produção do conhecimento, por meio de grupos de estudo ou de pesquisa e da publicação .
2.9 Experiência no exercício da docência superior.	O corpo docente possui experiência na docência superior para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período, exerce liderança e é reconhecido pela sua produção.
2.16 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	<p>Conceito 3 - Pelo menos 50% dos docentes possuem, no mínimo, 4 produções nos últimos 3 anos.</p> <p>Conceito 4 - Pelo menos 50% dos docentes possuem, no mínimo, 7 produções nos últimos 3 anos.</p> <p>Conceito 5 - Pelo menos 50% dos docentes possuem, no mínimo, 9 produções nos últimos 3 anos.</p>

Quadro 2 - Indicadores relacionados à pesquisa na avaliação de cursos

Fonte: elaborada pelo autor baseado no instrumento de avaliação de cursos (INEP, 2017b).

O indicador de políticas institucionais, no âmbito do curso (1.1), busca avaliar se as políticas da instituição, definidas em seu PDI, incluindo as que tratam da pesquisa e da produção acadêmica, estão previstas quando for um ato de autorização de curso ou implantadas quando se tratar de um ato de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso. Trata-se também de um indicador subjetivo, uma vez que não define critérios de análise para avaliar os resultados que determinada política tem no âmbito do curso, o que contribui, muitas vezes, para que a política definida seja inócua.

O trabalho de conclusão de curso pode ser uma oportunidade para despertar no estudante o gosto pela pesquisa e fazer com que os trabalhos realizados sejam produções acadêmicas efetivas e relevantes, com devidas publicações. Neste ponto, o instrumento aborda de forma abrangente a questão da orientação, porém, se devidamente alocados em linhas de pesquisa e com uma relação de aluno por orientador adequada, poderia se verificar melhor a efetividade desse componente, que muitas vezes são realizados, sem agregar valor à formação do estudante ou para desenvolver suas habilidades de pesquisa.

Destaca-se que em relação ao instrumento de 2015, o instrumento de 2017, já trouxe avanços ao considerar a produção acadêmica na titulação docente (2.5) e na experiência na docência do ensino superior (2.9), o que é salutar, porém, discute-se o caráter novamente subjetivo da análise desses critérios, bem como, não se faz referência em como considerar o quantitativo de docentes, e o principal, recai a responsabilidade ao docente e não à IES criar essas condições.

Diferentemente de outros indicadores subjetivos, que foram apresentados, no caso da avaliação da produção acadêmica docente, o indicador é objetivo e com métrica definida no item 2.16. Neste, é considerada toda produção docente dos últimos três anos. Convém destacar que o indicador considera que pelo menos metade dos docentes tenha produção. Desta feita, não basta dentro de um curso, ter um pesquisador ou um grupo específico de pesquisadores, é preciso que ao menos metade do corpo docente, vinculado ao curso, realize pesquisa sistematicamente para atingir a nota satisfatória no indicador.

Cabe, ainda, outra reflexão: supondo uma Universidade que cumpra os requisitos mínimos exigidos, tenha um terço de seu corpo docente em regime de tempo integral e atribua apenas a esses docentes as atividades de pesquisa, ainda assim, poderia não atingir uma nota satisfatória nesse indicador em todos os cursos, o que novamente reforça a necessidade de políticas e estratégias de incentivo à produção acadêmica que abarquem todos os docentes em atuação nas IES ou pelo menos metade deles.

De forma geral, foi possível evidenciar que os aspectos relacionados à pesquisa e à produção acadêmica estão presentes nos instrumentos de avaliação institucional e de curso, sendo cobrados e avaliados periodicamente pelo INEP. No caso específico da produção acadêmica docente, muito se pode avançar, pois não bastam as políticas estarem declaradas pelas IES em seus PDIs, mas é necessário vontade e ação institucional de forma sistemática e constante para desenvolver uma cultura de pesquisa, para sua posterior incorporação e consolidação junto à comunidade acadêmica. Assim, considera-se que a avaliação poderia ser mais eficaz e contribuir para a produção acadêmica, se analisasse os resultados das políticas e ações, não apenas sua declaração e formalização em documentos institucionais.

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dentre as várias perspectivas para se abordar o trabalho docente, para o desenvolvimento das discussões sobre a produção científica, optou-se por três abordagens: 1) as atividades que compõem o trabalho docente; 2) a formação do docente; e 3) regime de trabalho docente.

O trabalho docente na educação superior tem sofrido inúmeras transformações nos últimos anos, impactado por fatores econômicos e sociais, advindos do fenômeno da globalização, assim como, pela velocidade e intensidade das mudanças trazidas pela aplicação das tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino e de aprendizagem.

Além desses fatores, a proliferação de cursos em IES privadas, com o predomínio dos grandes grupos, provocou alterações no perfil do docente da educação superior. Suscitando discussões acerca da identidade profissional do docente universitário nos dias de hoje; o dilema entre suas atividades de ensino e de pesquisa; e sua formação para o exercício dessas atividades.

Outra característica que impacta o trabalho docente e tem se modificado, é a relação do docente contemporâneo com o conhecimento, a matéria-prima de sua atividade. Segundo Dias Sobrinho (2009, p.19):

o mundo do conhecimento não cessa de se alterar e os docentes não estão suficientemente preparados para acompanhar a vertiginosa explosão dos conhecimentos em todos os campos, tanto no que diz respeito à produção quanto ao ensino.

Na sociedade do conhecimento ou sociedade em rede, a relação do docente com o conhecimento altera profundamente suas atividades, seja de pesquisa ou de ensino, uma vez que devem ser questionamentos constantes, quais conhecimentos transmitir ou ensinar? Quais conhecimentos devem ser aprendidos? Onde buscar os conhecimentos? Quais conhecimentos são considerados úteis?

Para responder essas questões, Dias Sobrinho (2009, p.21) observa:

Os novos modos de produzir, distribuir e utilizar os conhecimentos alteram significativamente o campo da docência. [...] Há a ruptura das fronteiras disciplinares. Há, também, a necessidade de uma mudança nos hábitos do trabalho acadêmico, tanto na pesquisa como na docência: o trabalho solitário deve ceder espaço ao trabalho solidário, à constituição de equipes, ao diálogo interdisciplinar e interinstitucional.

Essa colocação corrobora a abordagem que será feita sobre as redes de pesquisa e colaboração, assim como traz nova visão da produção e socialização do conhecimento, que alteram e influenciam as práticas pedagógicas dos docentes.

Para abordar as competências relacionadas à atuação do docente da educação superior, são utilizados três referenciais principais: Perrenoud (2000) que trata, de forma geral, as competências do professor; Tardif (2009) e Masetto (2003) que tratam das especificidades da educação superior.

Para Perrenoud (2000), existem dez grandes famílias de competências relacionadas à atuação do professor: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão da aprendizagem; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os estudantes em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e 10) Administrar sua própria formação contínua.

Apesar da atividade de pesquisa não estar explícita na declaração das 10 famílias de competências, ela aparece implicitamente relacionada a várias delas, por exemplo, nas situações de aprendizagem. Perrenoud (2000) recomenda que o docente envolva os estudantes em atividades de pesquisa e de projetos de conhecimento, destacando ainda a natureza complexa destes. Quando trata sobre envolver os estudantes em suas aprendizagens, menciona que o docente precisa suscitar o desejo de aprender, estimulando a curiosidade e despertando o interesse de pesquisar e buscar o saber. Quando se refere aos dispositivos de diferenciação, enfatiza que para se construírem competências individuais é necessário um envolvimento coletivo, com professores inovadores e pesquisadores.

Tardif (2009) faz uma comparação das profissões tradicionalmente constituídas com uma possível profissão de professor universitário e apresenta, o que ele mesmo chama de esboço, de um referencial de competências para um professor universitário, conforme disposto no Quadro 3, a seguir.

Competências Gerais

1. Agir de modo ético no exercício de suas funções, tanto no ensino e pesquisa quanto na colaboração com a vida universitária e oferta de serviços a coletividades diversas.
2. Distribuir criteriosamente as tarefas ligadas às várias funções professorais, a fim de que o compromisso de cada função seja equitativo e garanta as contribuições esperadas.

Competências ligadas à função “ensino”

3. Por em prática situações variadas de aprendizagem segundo as aprendizagens pretendidas, as características dos estudantes e sua progressão no percurso de formação.
4. Fornecer regularmente aos estudantes uma retroação sobre sua progressão e seu desenvolvimento.
5. Oferecer aos estudantes uma orientação rica e adequada, tendo em vista seu projeto de profissionalização e sua evolução na formação.

Competências ligadas à função “pesquisa”

6. Realizar pesquisas integradas a um programa resultante de uma problemática claramente circunscrita e rigorosamente documentada, recorrendo a metodologias adequadas e contribuindo para a produção de saberes inéditos.

7. Divulgar os novos saberes produzidos, pondo em evidência as soluções inéditas que trazem as problemáticas e destacando as ações que devem ser realizadas para validar minuciosamente a viabilidade desses saberes.

8. Dirigir equipes de pesquisa, assegurando a complementaridade sinérgica de cada membro e criando um ambiente que apoie a realização da pesquisa.

Competências ligadas à função “colaboração com a vida universitária”

9. Contribuir para a concepção, a prática, a regulação, a avaliação e a revisão dos dispositivos de formação.

10. Participar das instâncias da Universidade, com vistas a criar um ambiente dinâmico, atraente e estimulante.

Competência ligada à função “oferta de serviços a diversas coletividades”

11. Colaborar para a compreensão e para a resolução de problemáticas que derivam de sua área, privilegiando uma resposta adaptada à demanda do cliente e documentada a partir da pesquisa.

Quadro 3 – Referencial de Competências para a profissão de “professor universitário”

Fonte: Adaptado de Tardif (2009, p. 67)

É possível encontrar várias convergências entre as percepções das competências docentes de Perrenoud (2000) e Tardif (2009), tendo como maior evidência aquelas relacionadas ao ensino, destacando as situações de aprendizado e de acompanhamento da progressão do estudante, como também aquelas relacionadas à participação na administração da escola ou da vida universitária e sobre as questões éticas da profissão. Em ambas, é possível reconhecer a complexidade e a amplitude do trabalho docente e, assim, considerar que não existe análise finita, nesse âmbito, mas sim, em constante desenvolvimento.

De acordo com Tardif (2009), as atividades de ensino e de pesquisa estão no centro da vida profissional dos professores universitários, não somente pela quantidade de competências ligadas a cada função, mas por sua extensão.

Ambas as atividades estão interligadas e são, em muitos casos, complementares, isso pode ser notado na terceira e sexta competência, por exemplo, situações variadas de aprendizagem, da competência de ensino, que podem ser pesquisas integradas, baseadas em problemas práticos. Da mesma forma, na quinta e oitava competências: oferecer orientação rica e adequada pode estar totalmente em consonância com dirigir equipes de pesquisa.

Importante destacar que outros autores discorrem acerca das atividades, funções e competências do docente na educação superior e tratam em maior ou menor profundidade algumas delas. A abordagem utilizada de Tardif (2009), um esboço de referencial, como ele próprio descreve, vem ao encontro dos objetivos deste trabalho, reforçando a relação entre ensino e pesquisa.

Para contribuir com a reflexão acerca do trabalho docente e suas competências, Masetto (2003) apresenta o que chama de competências básicas para docência no ensino superior, sintetizadas no Quadro 4, a seguir.

<p>1) Competências na área de conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none">a) Domínio dos conhecimentos básicos de determinada área ou campo profissionalb) Domínio dos conhecimentos específicos por meio da pesquisa na área do conhecimento que pretende lecionarc) Busca constante de atualização constante de conteúdos e práticas da área ou campo profissional
<p>2) Competência na área pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none">a) Processo de ensino-aprendizagemb) O professor como conceceptor e gestor de currículoc) A relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagemd) Domínio da tecnologia educacional
<p>3) Competência política</p> <ul style="list-style-type: none">a) Como cidadão o docente deve estar aberto ao que se passa na sociedadeb) Deve estar apto a instigar a discussão e o pensamento crítico e reflexivo sobre os temas da sociedade

Quadro 4 – Competências Básicas para a docência no ensino superior

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Masetto (2003)

Assim como nas visões anteriores de Perrenoud (2000) e Tardif (2009), Masetto (2003) também trata dos aspectos relativos à pesquisa e ao ensino, enfatizando os aspectos pedagógicos de “como ensinar” ou “como aprender”. O autor explicita o papel político do professor para a formação do cidadão crítico e reflexivo, consciente do seu papel na sociedade e no ambiente onde está inserido, ou seja, superando a formação exclusivamente profissional.

Para Ristoff (1999), é urgente reconceber a relação dos estudantes de graduação com o meio em que atuam, por meio da pesquisa, lembrando ainda que os estudantes devem ter a oportunidade de trabalhar com pesquisadores talentosos e interagir com eles, além de ter possibilidade de serem orientados e desenvolverem pesquisas.

A produção acadêmica com a participação ativa de docentes e estudantes, junto ao constante esforço para a melhoria contínua do processo ensino e aprendizagem, constitui uma necessidade iminente na busca por uma educação superior de qualidade.

Contribuindo para essas reflexões, Bento (2014, p.140) afirma que “a Universidade e os acadêmicos devem ser produtores e divulgadores; não apenas consumidores de conhecimentos” e que os conhecimentos produzidos precisam servir à comunidade que cerca a Universidade, assim como, os livros e demais produções realizadas, nas mais diversas formas de expressão, devem despertar o interesse pela ciência e para o entendimento da própria sociedade.

A atuação na docência universitária traz consigo grande complexidade, pois envolve condições singulares para seu exercício, além de uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que, de acordo com Soares (2009), precisam ser apropriadas e compreendidas em suas relações e isso diferencia a docência universitária, como profissão, de qualquer outra. A autora lembra ainda que a articulação das atividades de ensino e de pesquisa enfatiza a complexa atuação do docente universitário, uma vez que além de desenvolver pesquisas em seus campos específicos, devem se preocupar com a formação de profissionais com autonomia e capacidade investigativa, requeridas pela sociedade do conhecimento.

Diante dos aspectos abordados, é importante discutir e refletir acerca da formação do professor universitário e sua atuação na educação superior atualmente, considerando suas várias facetas de atuação, com destaque aos pontos relacionados às atividades de ensino e de pesquisa.

FORMAÇÃO DOCENTE

Até meados da década de 1990, vigorou na educação superior brasileira a crença, que talvez ainda vigore em algumas IES, de quem fosse reconhecido em suas atividades profissionais, estaria credenciado a adentrar a docência universitária. Masetto (2002, p.11) lembra que, se acreditava que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”, pois, como completa, o ensinar estava ligado a ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto e mostrar, na prática, como fazer. Porém, atualmente, a atuação do docente requer o desenvolvimento e formação de inúmeras competências.

Para apresentar e discutir as questões que envolvem a formação do docente da

educação superior, são analisados aspectos da formação inicial, ou seja, condição de ingresso na carreira, bem como, aspectos da formação permanente ou continuada, ao longo de sua trajetória. De acordo com Soares (2009, p.89):

A formação inicial do professor universitário tem se revelado na prática, salvo raras exceções, [...], como um conjunto de atividades caracterizadas por sua brevidade e concretude destinada a professores já selecionados, portanto, essa formação não se constitui em critério de seleção. A partir das últimas décadas, em muitos países, os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em especial o curso de doutorado, vem assumindo a função de assegurar a titulação considerada como necessária ao professor universitário.

Pode-se considerar que a legislação brasileira é vaga no que tange à formação do docente para atuação na educação superior, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394 de 1996) define em seu artigo 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Para as Universidades, o artigo 52, inciso II, coloca como condição ter “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. O instrumento de avaliação institucional INEP (2014) definia como requisito legal que todos os docentes tivessem no mínimo formação *lato sensu* e no caso de Universidades e Centros Universitários, adicionalmente, que pelo menos um terço do corpo docente tenha titulação *stricto sensu*. O instrumento atual INEP (2017a), atribui notas no item 4.1, em que a nota 3 seria para que ao menos 40% do corpo docente composto por mestres e doutores, para nota 4 exige 60% e para nota 5 exige 80%.

O instrumento de avaliação de cursos, INEP (2015), definia como condição para que a titulação do corpo docente seja considerada satisfatória, conceito três, que 30% e menos de 50% do corpo docente tenham titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*, assim como, para o atendimento satisfatório do percentual de doutores, é necessário que existam mais de 10% e menos de 20% do corpo docente com titulação de doutorado, porém, isso deixou de ser exigido, com a alteração no instrumento em 2017, desta forma, o critério passou a ser subjetivo, conforme abordado no Quadro 2. Exigência explícita de titulação é aplicada apenas aos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), que deverá ser composto por pelo menos 5 membros, sendo que 60% deles deverá ter formação em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

É exigida ainda experiência profissional da maioria do corpo docente, de acordo com o curso: superior de tecnologia, licenciatura e bacharelado, além do caso específico de medicina, de no mínimo dois anos para bacharelados e licenciaturas, de três para os cursos superiores de tecnologia e de cinco para medicina, critério semelhante se aplica à exigência de experiência no magistério superior.

Observa-se que na vigência dos instrumentos atuais, titulação acadêmica, tornou-

se critério subjetivo, porém, ainda se adota como prática que formação *lato sensu*, constitua-se hoje como requisito mínimo para adentrar a carreira de professor universitário. Assim como, aspectos relativos à experiência profissional e à experiência no magistério superior, que podem ser requeridos conforme a maturidade do curso ou da instituição e suas necessidades, para o atendimento dos instrumentos, porém, não necessariamente oferecem barreiras ao ingresso.

Ao se considerar a titulação como formação inicial do professor universitário, negligenciam-se vários outros aspectos necessários à sua formação. De acordo com Soares (2009), mesmo no caso dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, seus currículos estão voltados especialmente para a formação do pesquisador e não contemplam conhecimentos, reflexões e práticas relacionadas aos saberes pedagógicos, ou seja, ao processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando Soares (2009), Gil (2006) considera que embora os cursos de mestrado sejam hoje o principal meio de preparação para a docência no ensino superior, de forma geral eles não contemplam a formação pedagógica, sob a frágil alegação de que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabelece que o tempo médio para a conclusão de um curso de mestrado é de dois anos, que não seriam suficientes para acomodar disciplinas específicas e de caráter pedagógico.

Outro aspecto que precisa ser abordado é que, no caso dos cursos Pós-graduação *stricto sensu*, existe uma preocupação com a formação para a pesquisa, enquanto que nos cursos *lato sensu*, salvo casos específicos, nem isso ocorre, uma vez que visam, prioritariamente, ao desenvolvimento profissional em sua área do conhecimento e configura-se como formação continuada.

Há ainda, segundo Gil (2006), algumas instituições que oferecem cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior, em forma de Pós-graduação *lato sensu*, com disciplinas específicas para o aprimoramento das competências pedagógicas. Segundo ele, quando há a motivação dos participantes, os resultados podem ser bons, porém, quando são ofertados aos docentes das próprias IES, como forma de qualificação, nem sempre o resultado é o desejado.

Considerando os dados do censo da educação superior (INEP, 2022), existem em exercício 366.289 docentes em atuação, dos quais 16% não têm formação *stricto sensu*. Ao se analisarem apenas IES privadas, este número cresce para 22% dos docentes. Os números apresentados denotam que uma parcela importante dos docentes em atuação na educação superior não possui nem formação adequada para pesquisa e nem formação pedagógica. A preocupação da formação está presente no PNE (BRASIL, 2014) que traz como meta de número 13: “Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da

proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores”.

Em sua pesquisa, Soares (2009) sugere que há uma naturalização da histórica ausência de formação inicial do professor universitário, uma vez que os docentes pesquisados reconhecem, mesmo no caso dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, que sua formação está mais ligada a uma formação continuada do que a uma formação inicial. Além disso, demonstram sentir falta de conteúdos relacionados aos aspectos didáticos, à formação pedagógica e ao uso de metodologias e tecnologias, dentre outros.

Para Masetto (2002), há necessidade de se conscientizar de que a docência e a pesquisa como o exercício de qualquer outra profissão exige uma capacitação específica para desenvolver competências que não se restringem à obtenção do grau acadêmico.

Assim, torna-se urgente uma reflexão acerca da proposição de conteúdos, respeitando-se as especificidades e áreas do conhecimento, mas que forneçam subsídios tanto para uma formação inicial do docente universitário, como para programas de formação continuada e de desenvolvimento profissional das IES.

REGIME DE TRABALHO

Uma questão que frequentemente é associada à atuação do docente, bem como, suas inúmeras atribuições e, em específico, à atividade de pesquisa é o Regime de Trabalho. O Glossário (INEP, 2018), traz as definições dos regimes de trabalho: Tempo Integral e Tempo Parcial, considerando Horista o que não fizer parte de nenhum dos outros regimes. O Quadro 5, a seguir, apresenta a descrição de cada tipo de regime de trabalho.

<p>Tempo integral</p> <p>Docente contratado com 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.</p>
<p>Tempo parcial</p> <p>Docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.</p>

Horista

Docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho acima definidos.

Quadro 5 - Regime de Trabalho Corpo Docente

Fonte: elaborada pelo autor, baseado na INEP (2018).

Analisando os dados do censo da educação superior (INEP, 2022), constata-se que do total de docentes em atividade 54% deles têm regime de trabalho integral, 27% parcial e 19% horista. Porém, quando se compara IES públicas e privadas a situação é bem diversa. Enquanto as IES públicas têm 86% em tempo integral, 10% em tempo parcial e apenas 4% de horistas, as IES privadas têm 26% em tempo integral, 41% parcial e 33% horista.

Destaca-se ainda que o cenário descrito, relativo à formação do docente da educação superior e seu regime de trabalho, tem impacto direto nos indicadores de qualidade, uma vez que as informações do regime de trabalho do corpo docente compõem o conceito preliminar de curso (CPC) e o conceito de curso (CC) atribuído nas avaliações *in loco*, tornando-se importante que as IES voltem sua atenção às questões expostas.

Levando em consideração apenas IES privadas, responsáveis pela oferta da maioria dos cursos de graduação, 22% dos docentes não possuem formação *stricto sensu* e 33% são horistas. É evidente uma condição desfavorável ao trabalho docente e ao exercício da pesquisa no âmbito da graduação.

O contexto apresentado, aqui, traz à tona a preocupação quanto a uma possível precarização do trabalho do docente na educação superior, que segundo Bosi (2007), ocorre tanto nas IES públicas como privadas. O autor lembra ainda que a exigência da LDB de 1996, da necessidade de pelo menos um terço dos docentes serem contratados em regime de tempo integral, não é cumprida por várias Universidades públicas e privadas. Outro ponto abordado é o fato de se buscarem modelos alternativos de contratação dos docentes, o que chama de flexibilização dos contratados de trabalho, com contratações temporárias ou mesmo efetivas, à margem do que é definido na legislação. O efeito dessa possível precarização influencia na pesquisa, pois segundo Bosi (2007), o cenário estimula o produtivismo. Isso acontece porque, com base em seus indicadores de produção ou produtividade, o docente pode ter vantagem no acesso às fontes de fomento, às bolsas de pesquisa e produtividade, além, de em determinados planos de carreira, esses indicadores podem ser critérios de ascensão. É razoável considerar que essa dinâmica, pode prejudicar a qualidade dos trabalhos realizados, em detrimento da quantidade que é exigida.

O QUE INFLUENCIA A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE?

Dentre os inúmeros aspectos que podem influenciar a produção acadêmica docente em IES, vamos abordar cinco principais aspectos, detalhados em Carvalho (2017): carga horária, exercício de outras atividades, titulação, tempo de magistério e tipo de IES. O estudo se baseou em amostra representativa¹ com 315 respondentes e verificou as possíveis correlações² desses aspectos com a produção acadêmica docente.

DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA POR ATIVIDADES

A distribuição da carga horária docente, tratada no instrumento de avaliação de cursos do INEP (2017b), como regime de trabalho, descrito no Quadro 5, além de parâmetro de qualidade, pode ser um fator de forte influência na pesquisa e na produção acadêmica docente.

Para evitar equívocos de entendimento acerca do regime trabalho, analisou-se as cargas horárias totais de trabalho e aquelas dedicadas à pesquisa, a atuação em sala de aula, a atividade profissional e outras atividades acadêmicas, quando aplicáveis.

Analisando a carga horária total, chama a atenção, o percentual dos pesquisados com elevada jornada, em que 31% declararam jornada acima de 40 horas semanais, o que pode ser fruto das inúmeras atividades que exercem, além do fato de 48% deles compartilharem seu tempo com outras atividades profissionais, assim como, 80% declararam exercer outras atividades acadêmicas além da docência.

Quanto ao regime de trabalho, num primeiro momento, considerando somente a carga horária total, foi possível afirmar que apenas 11% dos respondentes seriam horistas, por terem carga horária inferior a 12 horas, ao passo que até 63% poderiam ser integrais, por terem carga horária entre 31 e 40, ou superior a 40 horas. Porém, ao levar em consideração os demais componentes de distribuição da carga horária, determinantes para configuração do regime de trabalho, a primeira análise tornou-se inverossímil, verificando-se que os docentes em tempo integral seriam no máximo 48% e os horistas no mínimo 18% e 26% parciais, desconsiderando 8% que tem duplo vínculo e inviabilizam a análise de regime.

O exercício de outras atividades profissionais, além da docência, comum nas IES privadas, pode ser um fator de influência na atividade de pesquisa, porém, dentre os

1. As análises estatísticas utilizaram o software IBM SPSS Statistics v.22 para calcular o alfa de Cronbach do questionário, com base nas respostas obtidas, obteve-se o valor de 0,837, que indica uma alta confiabilidade, sendo a amostra válida e sem vieses.

Foi realizado comparativo da amostra com o Censo da Educação Superior para verificar também sua viabilidade.

2. Para os cálculos de correlação foram considerados os coeficientes de Spearman (r_s) e o tau de Kendall (τ).

pesquisados, 34% declararam exercer atividades profissionais e, ao mesmo tempo, terem entre 1 a 11 horas semanais dedicadas à pesquisa, o que indica que a atuação profissional não seria um impeditivo à atividade de pesquisa. O fato de 41% dos respondentes terem de 1 a 10 horas destinadas a outras atividades acadêmicas e 16% terem entre 11 e 20 horas, além de 24% terem mais de 20 horas, pode ser um indício de contribuição à atividade de pesquisa, uma vez que, algumas dessas outras atividades acadêmicas, podem estar relacionadas com a atividade de pesquisa, conforme será analisado na seção seguinte.

Na análise da carga horária dedicada à pesquisa, ressalta o fato de 28% não possuírem nenhuma hora de dedicação à pesquisa, somados à maioria, 51%, que dedicam entre 1 e 11 horas, constituindo 79% dos respondentes que dedicam no máximo 11 horas à atividade de pesquisa, informação que corrobora os 79% que acreditam que o número de horas destinadas à pesquisa é insuficiente. Ao mesmo tempo, 5% dos respondentes, mesmo tendo carga horária específica destinada à pesquisa, não declararam nenhuma produção nos últimos 3 anos.

Um dado que chamou a atenção, foi o de que 24%, mesmo não tendo carga horária destinada à pesquisa, apresentarem algum tipo de produção. Um dos fatores que pode explicar isso é fato dos respondentes estarem vinculados, como estudantes, a programas Pós-graduação *stricto sensu*, que em geral, exigem que se tenha produção para covalidação de créditos, como parte da formação. Há ainda, a possibilidade de terem concluído, nos últimos 3 anos, curso de Pós-graduação, resultando em produção.

Em linhas gerais, o perfil médio de distribuição da carga horária dos respondentes, indica que em sua maioria dedicam entre 25% e 50% de sua carga horária para sala aula e o restante se divide em até 25% para cada uma das demais atividades que possam acumular.

ATIVIDADES ACADÊMICAS

O exercício de outras atividades acadêmicas, descritas na Tabela 2 (ANEXO I), além de compor a carga horária docente e contribuir positivamente para o regime de trabalho, pode também influenciar a pesquisa e a produção acadêmica docente. Foi observado que há um contingente significativo, 20%, ou seja, 62 dos respondentes que declararam não exercer outras atividades acadêmicas e, ao mesmo tempo, encontrou-se uma média de 2,69 atividades por docente, dentre aqueles que exercem essas atividades. Indicando uma concentração de atividades em um grupo de docentes e, ao mesmo tempo, falta de envolvimento de outra parcela deles, o que, em ambos os casos, pode comprometer a pesquisa e a produção acadêmica docente.

Dentre os tipos de atividades exercidas, 43% estão relacionadas a atividades de

Orientação, representando 43% do total, dos quais 18% são de Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso. Esse ponto pode ser relevante, levando em conta a qualidade dos trabalhos produzidos, se o docente, tendo um olhar de pesquisador e voltado à produção acadêmica, vislumbra a possibilidade de publicar os resultados dessas orientações, mesmo que em coautoria, assim como, realizar trabalhos futuros, provenientes também desses estudos. Ressalta-se, a relevância dos grupos de estudo ou pesquisa, como importante espaço de discussão, em apoio às orientações, que com o alinhamento dos eixos temáticos, pode potencializar os trabalhos realizados, seus resultados e, conseqüentemente, publicações.

O mesmo pode acontecer com as orientações de estágio, que, alinhadas com um grupo de pesquisas e estruturadas, podem resultar em trabalhos relevantes oriundos da prática do estudante com relevância e contexto social. A importância do estágio, em especial nas licenciaturas, é destacada por Moraes et. al. (2016, p. 286-287), lembrando que o estágio traz contribuição significativa para a produção científica na área de educação, uma vez que leva o estudante a refletir sobre a formação do professor. Os autores observam que o estágio é um espaço para o aprendizado do docente, citando um estudante que em sua pesquisa, destacou o estágio como “[...] um incentivo a ser um pedagogo pesquisador, leitor, construtor de seus próprios conhecimentos”.

Considerando as atividades de orientação, as atividades de produção de material didático e as atividades relacionadas à Pós-graduação, pode-se dizer que 62% das atividades apresentadas estão ligadas, direta ou indiretamente, com atividade de pesquisa e de produção acadêmica. Agrupando, outras atividades que foram detalhadas, na Tabela 3, é possível identificar que essa relação pode ser ainda maior, chegando a 65% das atividades, se fossem agregadas as atividades relacionadas à pesquisa, coordenação de grupos de pesquisa, realização de eventos científicos e coordenação, editoria e parecerista de publicações acadêmicas.

QUAIS FATORES SE CORRELACIONAM COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE?

Na análise do conjunto das produções declaradas pelos respondentes, é possível notar que 42% não atenderiam ao parâmetro mínimo de qualidade exigido pelo instrumento de avaliação de cursos do INEP (2017b), pois 9% não têm nenhuma produção e 33% têm entre 1 e 3 produções, que seria insuficiente, tendo em vista que para se obter conceito satisfatório é necessário ao menos entre 4 e 6 produções nos últimos 3 anos. Ressalta-se, por outro lado, que 20%, informaram ter mais de 9 produções.

O Quadro 6, a seguir, levando em consideração as principais características que

podem ter relação com a produção acadêmica docente, apresenta um perfil geral dos respondentes, com as maiores ocorrências, classificadas entre Baixa Produção, aqueles que têm até 3 produções e por consequência teriam conceito Insuficiente pelo instrumento de avaliação do INEP (2017b), Média Produção, aqueles que tem entre 4 e 9 produções e Alta Produção, aqueles que tem mais de 9 produções e, conseqüentemente, teriam conceito Excelente.

Característica	Baixa Produção (0 a 3)	Média Produção (4 a 9)	Alta Produção (mais que 9)
Faixa Etária	31 a 40 anos	41 a 50 anos	41 a 50 anos
Tipo de IES	Privada	Privada	Privada
Titulação	Especialista	Mestrado	Doutorado
Tempo de Magistério	Entre 10 e 20 anos	Entre 10 e 20 anos	Acima de 20 anos
Tempo de Magistério educação superior	Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 20 anos	Entre 10 e 20 anos
Carga Horária Total	Mais de 40 horas	Entre 31 e 40 horas	Mais de 40 horas
Carga Horária Pesquisa	Entre 1 e 11 horas	Entre 1 e 11 horas	Entre 1 e 11 horas

Quadro 6 - Perfil dos respondentes em relação à produção

Fonte: elaborada pelo autor.

O Quadro 6, apresentado, não permite afirmar que determinada característica tem correlação direta com a produção acadêmica, pois apenas traz um perfil, com as maiores ocorrências, considerando os respondentes pesquisados. Desta forma, testou-se as correlações, utilizando-se a ferramenta SPSS e os coeficientes de Spearman (r_s) e o *tau* de Kendall (t), cujos resultados detalhados constam no Anexo I.

O Quadro 7, a seguir, apresenta a síntese das correlações testadas e seus respectivos resultados.

Característica	Resultado Correlação
Carga Horária Total	Ausência de Correlação
Carga Horária Pesquisa	Correlação positiva moderada
Carga Horária Sala de Aula	Ausência de Correlação
Carga Horária Atividade Profissional	Fraca correlação negativa
Exercício de Atividade Profissional	Fraca correlação negativa
Carga Horária Atividades Acadêmicas	Ausência de Correlação
Exercício de Atividades Acadêmicas	Fraca correlação positiva
Titulação	Correlação positiva moderada
Tempo de Magistério	Fraca correlação positiva
Tempo de Magistério Superior	Fraca correlação positiva
Tipo de IES	Fraca correlação positiva

Quadro 7 - Correlações com a produção acadêmica docente

Fonte: elaborada pelo autor.

Observando os resultados apresentados no Quadro 7, verifica-se que apenas dois fatores possuem correlação, considerando a amostra estudada, com a produção acadêmica: a carga horária dedicada à pesquisa e a titulação acadêmica.

Algumas reflexões podem ser extraídas dos resultados, uma delas é que uma carga horária total alta, que caracterize por exemplo, regime de trabalho integral não garante produção acadêmica. Isso pode ocorrer, devido à profusão de atividades exercidas pelo docente, que caso não tenha direcionamento específico à pesquisa, esta não se transforma em produção. Ao mesmo tempo, o resultado indica que destinar carga horária específica para pesquisa pode aumentar a produção acadêmica do docente.

A correlação observada da titulação acadêmica com o número de produções, ou seja, quanto maior a titulação maior a produção docente, pode estar relacionada às exigências para produzir, dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, feitas aos seus alunos, além de atuarem na formação do pesquisador. Porém, não houve dados na pesquisa sobre o tempo da titulação obtida para afirmar isso.

No que tange ao ambiente da IES, suas características e influências na atividade de pesquisa, observou-se que apenas seu tipo: IES pública ou IES privada, por si só, tem pouca correlação com o número de produções.

Com as correlações apresentadas, buscou-se, complementar as análises qualitativas, de forma tangível, para melhor compreender quais características poderiam ter maior ou menor influência no número de produções realizadas pelos docentes, com vistas à elaboração de futuras ações ou estratégias por parte das IES. As informações corroboram a tese de que, é necessária a abordagem ampla dos vários fatores que

envolvem a produção acadêmica, compreendendo o conjunto de seus efeitos.

O QUE DIZEM OS DOCENTES?

As percepções dos respondentes acerca dos aspectos relativos à pesquisa e à produção acadêmica docente foram colhidas, de duas formas, por meio de afirmações, em escala *likert* variando de 1 a 6, indicando maior ou menor concordância, como, por questões abertas.

Para análise das respostas, das questões fechadas, adotou-se um Índice de Concordância (IC), considerando pesos de acordo com a escala, as respostas foram agrupadas nas seguintes categorias: identificação do docente com a atividade de pesquisa; capacitação para pesquisa; associação e colaboração em pesquisas; e ambiente para pesquisa. As tabelas completas estão disponíveis no Anexo I, onde também são apresentados um Índice de Prioridade (IP) para atuação.

Identificação do docente com a atividade de pesquisa

As afirmações desta categoria, buscam compreender as percepções dos respondentes quanto à atividade de pesquisa e de criação de conhecimento, sua relevância dentre as atividades do docente, além de seu gosto pessoal para atividade e para orientação de trabalhos.

Os dados obtidos, indicam que, de forma geral, os docentes acreditam na importância como forma de criação de conhecimento, assim como, concordam que a pesquisa pode melhorar sua atuação como docente.

Fica evidente, ainda, que existe a percepção por parte desses docentes que a orientação de trabalhos pode resultar em produções e seu gosto por esta atividade, com IC de 89%.

Capacitação para pesquisa

Nessa categoria, buscou-se coletar as percepções acerca do conhecimento de alguns aspectos relativos à pesquisa e à produção acadêmica, como: regras de elaboração de trabalhos e de publicações científicas; fontes de financiamento ou fomento; organização do tempo; e a capacitação para a pesquisa.

As respostas indicaram que há um conhecimento considerável acerca das regras de elaboração e publicação em periódicos científicos, assim como, a utilização e acesso a periódicos e bases de dados. Porém, há um ponto de atenção com relação às fontes de financiamento e/ou fomento à pesquisa, enquanto, com IC de 71%, os respondentes demonstram conhecer essas fontes, quando a questão é sobre a utilização dos recursos

dessas fontes, o IC é de 56%, o que indica que pode haver algum tipo de barreira nesse sentido.

Mesmo considerando possuir os conhecimentos necessários para a pesquisa, com um IC de 90%, os respondentes indicam que é importante o docente participar de um programa de capacitação voltado à pesquisa, o que evidencia a necessidade de um olhar especial dentro das IES para suprir essa lacuna.

Com IC de 73%, os respondentes indicam que organizar o tempo é uma dificuldade para desenvolver atividades de pesquisa, ponto este que também pode ser alvo de capacitação, uma vez que o docente exerce atividades variadas e aspectos relacionados à gestão do tempo podem ser considerados. Porém, não se pode negar o fato de também, conforme constatado, 79% considerar insuficientes as horas semanais dedicadas à pesquisa, trazendo à tona a questão de que se trata de quantidade insuficiente de horas, de organização ou de ambas.

Associação e colaboração em pesquisas

Buscou-se captar, nessa categoria, as percepções dos respondentes sobre associação e colaboração para realização de pesquisa. Todas as afirmações, apresentaram IC menores que 75%, indicando um potencial para desenvolvimento.

Os resultados indicam que, tanto a participação em grupos de estudo ou pesquisa ou mesmo sua organização, ainda, não é presente em boa parte da realidade dos docentes. Também, não se evidenciou o desenvolvimento de trabalhos em parceria, que resultem em produção, ainda que, decorrentes de orientação. Assim, percebe-se que há espaço para melhoria em relação à participação e à efetividade dos grupos de pesquisa, para que possam desenvolver trabalhos em parceria, assim como, estimular a produção acadêmica, advinda de orientações de trabalhos.

Ambiente para pesquisa

Considerou-se nesta categoria, o ambiente, como um o conjunto de condições, que podem ser propiciadas pelas IES que podem contribuir e impactar a pesquisa e a produção acadêmica docente.

Na percepção da maior parte dos docentes, consideradas suas realidades, há um anseio para que existam ações de estímulo à produção acadêmica. Dentre os aspectos mais críticos, estão aqueles relacionados ao apoio financeiro para participação em eventos científicos, pois quase 2/3 dos respondentes indicam não terem recebido nenhum tipo de apoio; e à utilização de fontes de financiamento e/ou fomento à pesquisa, uma vez que, quando existente, 1/3 dos respondentes indicou ter tido algum tipo de dificuldade na utilização destas fontes.

Ficou evidente ainda que o incentivo à pesquisa, à orientação quanto ao

desenvolvimento de pesquisas; um ambiente que propicie a troca de ideias; e novamente, o fator tempo, carga horária disponível para pesquisa, são pontos relevantes e carecem de atenção.

Em se tratando de incentivo à pesquisa, convém ressaltar que esse precisa ser considerado de forma abrangente, não estritamente ligado a um incentivo financeiro direto, mas por meio de políticas, projetos e programas que promovam a pesquisa associada à atividade docente. A necessidade de orientação quanto ao desenvolvimento das pesquisas é de extrema importância para que, ao propor pesquisas, o docente consiga alinhá-las às necessidades locais, na qual sua IES está inserida ou mesmo com seus planos e políticas de desenvolvimento institucional. Esse alinhamento poderá ser um facilitador para obtenção de recursos, assim como contribuir para inserção social da IES e, conseqüentemente, para o reconhecimento de sua pesquisa, tanto pela comunidade acadêmica como pela sociedade na qual se encontra.

Na abordagem de gestão do conhecimento, falamos da importância de um ambiente propício na IES para a criação do conhecimento. Nonaka e Takeuchi (1997), destacam a importância do “*ba*”, que extrapola o simples conceito de espaço físico, mas que envolve relacionamentos, interações, troca de ideias e experiências, como fatores relevantes na dinâmica de criação do conhecimento. Nesse sentido, quando levantada a questão de um ambiente facilitador para troca de ideias, informações e conhecimento, o IC atingiu apenas 53%. Esse ponto traz à tona a necessidade não apenas da IES realizar ações de promoção da pesquisa acadêmica docente, mas também de incentivar a interdisciplinaridade ou mesmo a transdisciplinaridade, buscando romper o paradigma de compartimentalização de disciplinas e áreas do conhecimento, pois, dessa forma, haverá espaço para interações e relacionamento que possam gerar frutos em pesquisas.

Quanto à disponibilidade de acervo e o acesso às bases de dados, apesar de estar acima dos demais itens, ainda assim, 45% dos respondentes discordam, de alguma forma, que é suficiente para a realização das pesquisas. Isso pode estar relacionado ao fato de que, em geral, quando não há programa de Pós-graduação *stricto sensu* na IES, tanto as bases de dados quanto o acervo acaba sendo restrito ao atendimento da graduação, o que muitas vezes, para determinadas pesquisas, pode não atender à necessidade do docente, enquanto pesquisador.

Suportado por um IC de 84%, os respondentes acreditam na relevância de um programa interno em sua IES para fomento à pesquisa acadêmica docente. Cabe destacar que a concordância com a afirmação não necessariamente significa que a IES não tenha ações, projetos, políticas ou ações com o objetivo de estimular a pesquisa acadêmica docente, mas sim que sua visibilidade, enquanto programa, de forma abrangente e que

abarque as principais necessidades para a realização de pesquisas, pode não estar sendo percebida.

“Rasgando” o verbo

A pesquisa contou com duas questões abertas e um espaço livre para que o respondente pudesse deixar suas críticas e sugestões. A primeira questão, com objetivo de identificar as percepções sobre a contribuição da atividade de pesquisa para a qualidade da formação na educação superior e, a segunda, visando coletar práticas ou estratégias que possam servir de boa prática de estímulo à produção acadêmica docente.

O Quadro 8, a seguir, apresenta um extrato das respostas escolhidas para ilustrar alguns dos temas tratados.

<p>A partir do momento que o docente se atualiza e recicla através da pesquisa, naturalmente os alunos se beneficiam, pois o docente traz para a sala de aula informações mais relevantes e novas, contribuindo para a qualidade da formação do aluno.</p>
<p>O docente pesquisador está preparado e pode apresentar aos seus alunos o que há de mais moderno na área, assim, suas aulas além de serem mais interessantes, estarão bem atualizadas.</p>
<p>Primeiro por dar oportunidade aos alunos de participarem e vivenciarem a prática profissional, aprofundando o conhecimento em determinado tema da pesquisa e por capacitar mais o professor, que terá um conhecimento teórico mais profundo e prático, relacionando com as evidências científicas.</p>
<p>Como pesquisador temos uma visão mais contemporânea sobre determinados temas, o que favorece muito na atualização do conhecimento, o que permite sanar as dúvidas dentro da classe e ao mesmo tempo influenciar o discente em sua formação.</p>
<p>Se a pesquisa envolver assuntos que possam ter alguma aplicabilidade para estes estudantes, vejo como uma ótima ferramenta para a qualificação da formação dos mesmos. Além disso, que tenha também relação com a parte prática e realidade do curso do estudante. Em contrapartida, pesquisas que visam única e exclusivamente publicações e/ou recebimento de benefícios, como bolsas, com nenhuma ou pouca aplicabilidade, vejo como totalmente desnecessárias.</p>
<p>O trabalho de pesquisa permite que o docente esteja constantemente dialogando com os avanços do conhecimento em sua área de atuação, não apenas de acordo com os interesses de mercado, mas segundo uma visão acadêmica, o que permite que os alunos tenham contato com as discussões relevantes da área e aprofundem sua visão do conhecimento científico.</p>

<p>A pesquisa contribui em estimular novas habilidades dos alunos em sala de aula. A pesquisa não deixa o professor com maior domínio do conteúdo e sim com mais facilidade de praticar habilidades transversais no conhecimento.</p>
<p>Contribui trazendo as atualizações necessárias e muitas vezes fundamentais para os estudantes do ensino superior como, propostas de inovação, incentivo ao desenvolvimento profissional e pessoal, instiga a criatividade, enfim, um docente conectado com as necessidades reais, trarão soluções reais, para alunos reais.</p>
<p>A pesquisa coloca o docente em contato com inovações e tendências em sua área de conhecimento, o que influencia diretamente na reformulação e avaliação de suas práticas pedagógicas.</p>

Quadro 8 – Na sua opinião como a pesquisa realizada pelo docente contribui para a qualidade da formação dos estudantes na educação superior?

Fonte: elaborada pelo autor.

Com base nas respostas é possível constatar a percepção de que, a pesquisa está diretamente ligada à dinâmica de construção do conhecimento, o que pressupõe atualização, inovação e, desta forma, contribui com conteúdo para uma aula enriquecedora. O docente pesquisador tem maior gama de argumentação e fundamentação, advindas da pesquisa, colaborando, assim, para uma melhor formação. Dentro do contexto da inovação e o papel da educação superior, Mota (2011) destaca a necessidade de se induzir percursos curriculares inovadores, flexíveis e que articulem a pesquisa na graduação, com aproximação da Universidade das empresas.

Outra percepção que se pode evidenciar é a necessidade de a pesquisa estimular a atuação profissional, mostrando a aplicabilidade da teoria, assim como, estar voltada à realidade na qual o estudante está inserido, ponto defendido por Bento (2014).

Há ainda, de acordo com boa parte dos respondentes, o entendimento de que a pesquisa contribui para o estudante, para o professor e para a relação de ambos em sala de aula, pois a inserção da atividade de pesquisa, dentre as demais atividades do processo de ensino e aprendizagem, pode agregar valor, propiciando um melhor desenvolvimento das habilidades estudantes, quanto à capacidade de investigação, resolução de problemas, senso crítico, argumentação e discussão.

Destacam-se, ainda, algumas menções à iniciação científica, como experiência importante para formar um futuro pesquisador; além, também, do papel do orientador, como estimulador do estudante para a atividade de pesquisa; e, ainda, a possibilidade de integrar e dinamizar as atividades de ensino e pesquisa, com a formação de grupos de estudo.

Em um olhar complementar, observando-se a frequência das palavras no conteúdo das respostas, verificou-se que as dez mais frequentes foram: aluno, conhecimento,

professor, formação, atualização, aula, pesquisador, amplia, busca e realidade. A Figura 1 a seguir ilustra de forma gráfica, uma nuvem de palavras, que destaca as maiores ocorrências das palavras citadas.



Figura 1 – Nuvem das principais palavras da questão 1.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As principais palavras observadas reforçam a percepção da pesquisa como construção e atualização do conhecimento, e ainda, instrumento no processo de ensino e de aprendizagem, envolvendo estudante e professor.

O Quadro 9, a seguir, apresenta um extrato das respostas de boas práticas, escolhidas.

A valorização dos grupos de pesquisa, onde encontram-se docentes, pós-graduandos e estudantes de graduação.
Apoio à criação de grupos de pesquisa e incentivo a publicações e participação de congressos
Dou aula em três Universidades particulares, duas delas incentivam a produção acadêmica como voluntários, uma delas incentiva por meio do pagamento de três horas aulas por semana. Obviamente esta última opção é a melhor, além de colocar a produção científica nos anais da própria instituição.
Bolsas de estudo, carga horária dedicada, canal de reconhecimento, pesquisa integrada entre Universidades.
Formação de grupo de pesquisa; Orientação de pesquisas e trabalhos escolares;
Subsídio financeiro para o docente apresentar trabalhos em congressos e eventos.
Incentivo com bolsas de estudo e projetos de pesquisa e extensão.
Incentivo irrestrito ao PIC (Projeto de Iniciação Científica)
Livros em conjunto de profissionais, em que, cada um pode apresentar o tema que tem interesse, sendo que o objetivo geral seja o mesmo.
O processo de iniciação científica, que faz parte de minha atividade docente: elaboração de trabalhos de conclusão de curso, desenvolvimento de materiais didáticos e instrucionais, assim como propostas inovadoras de planos de aula baseados na realidade de cada escola onde será ministrada a regência, no período dos estágios ou na execução de projetos de extensão.

Quadro 9 – Quais práticas de gestão ou estratégias de apoio à produção acadêmica docente que você tem ou teve contato e acredita que possam servir de boas práticas e serem replicadas.

Fonte: elaborada pelo autor.

Além das respostas listadas, um grande número de respostas, referem-se à participação em eventos, incentivos financeiros e bolsas”, de forma geral, reúne todos os auxílios oferecidos pelas IES e políticas para incentivar a participação dos docentes em eventos científicos, como custeio de inscrições e de viagens, assim como, tendo sido citado o Programa de Apoio a Eventos no Exterior (PAEX) da CAPES, e outros relativos à produtividade, oferecidos pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Nesse contexto, ainda houve menção à destinação de verbas e políticas de

apoio à organização de eventos científicos para a divulgação dos resultados de pesquisa, mostras científicas, workshops e eventos com publicações em Anais.

A orientação de trabalhos, incluindo de conclusão de curso, de projetos de pesquisa e de iniciação científica, foi colocada pelos respondentes como importante ferramenta para despertar no estudante de graduação o gosto pela pesquisa. Tendo ainda, como vantagem, o desenvolvimento das habilidades necessárias a um bom pesquisador. É importante ressaltar que, ao orientar iniciação científica, o docente pode desenvolver suas pesquisas e ampliar seu universo temático, juntamente com seu orientando e ter como resultado produções e publicações. Dessa forma, as orientações e a iniciação científica contribuem tanto para o docente pesquisador como para o estudante. Houve, ainda, respostas sobre a necessidade de melhoria dos trabalhos realizados, como por exemplo, a adoção de eixos temáticos com direcionamento às questões locais ou áreas prioritárias, valorização e premiação de trabalhos e desenvolvimento de trabalhos em forma de artigos.

Considerando as políticas de incentivo à pesquisa e à publicação, foram citadas: a criação de periódicos da própria IES; estímulos à publicação e à produção de material didático; estímulos à participação de estudantes em pesquisas, com ou sem bolsas de estudos; realização de parcerias locais, público ou privadas, com vistas à realização de pesquisas, envolvimento com conselhos profissionais; políticas de valorização e reconhecimento, com a divulgação dos resultados de pesquisas para a comunidade acadêmica; e a criação de escritório de pesquisa para apoio aos pesquisadores. Assim como, iniciativas das IES em qualificar seus docentes, incluindo oferta de bolsas de estudo em programas de Pós-graduação e programas de iniciação à docência.

Mais uma vez, a destinação de carga horária para pesquisa foi relatada como prática de estímulo à produção acadêmica, assim como, o envolvimento com projetos de extensão, passíveis de se transformarem em pesquisas e contribuírem para a produção acadêmica, como também, o estabelecimento de diversas parcerias que contribuam para a realização de projetos e pesquisas.

No que tange à aderência das pesquisas às realidades local e regional, bem como, a inserção da academia em sua comunidade, destaca-se as afirmações, a seguir, que retratam bem esses aspectos: *“Acredito que necessitamos de uma maior aproximação entre a academia e as empresas. Essa parceria proporciona um ganho exponencial para ambas as partes, uma vez que possibilita a sinergia entre os conceitos acadêmico e científico x o mundo real das organizações. Esse contraponto facilita e legitima os debates nos ambientes acadêmicos e profissionais agregando ótimos resultados”* (respondente 3) e *“A identificação das necessidades visíveis na vida social e cotidiana do aluno, serve como mediação educativa e poderá se constituir como um importante elo que se estende entre*

as experiências da vida acadêmica” (respondente 11).

Algumas das respostas chamaram a atenção sobre a necessidade de se ter um setor específico para apoiar os docentes na atividade de pesquisa e na burocracia envolvida, assim como, à necessidade de direcionamento, definição de linhas de atuação e de áreas prioritárias, dentro das políticas institucionais.

Uma sugestão, em especial, destacou-se, por vir ao encontro do objeto desta pesquisa. Ela diz respeito à necessidade de maior exigência de produção acadêmica nas avaliações do SINAES, em especial na avaliação institucional, conforme segue: *“Atuo com avaliação institucional. Esse indicador é pouco exigido, mesmo em Universidades. Penso que um maior peso neste item, particularmente na produtividade científica institucional (não somente a dos cursos), poderia dar um novo alento a este setor nas particulares”* (respondente 184).

Além, das questões abordadas, houve um espaço aberto para comentários sobre a pesquisa, respondido por cerca de um terço dos respondentes, dos quais 53% dos comentários foram positivos de apoio à temática e à relevância da discussão, 20% negativos e 27% sugestões.

Os comentários negativos foram relativos em geral à uma descrença com relação à atividade de pesquisa da atuação do docente de ensino superior na realidade brasileira, assim como, mostraram críticas ao produtivismo existente e as condições oferecidas nas IES, como a falta de carga horária e de incentivos para a pesquisa.

As sugestões novamente reforçaram alguns dos pontos abordados na segunda questão aberta, e nas questões fechadas, relacionados às políticas de incentivo e apoio à pesquisa, incluindo o apoio financeiro e o aumento de carga horária destinada à pesquisa, assim como, foi sugerido o incentivo e a participação em intercâmbios entre disciplinas e instituições, com a formação de grupos de pesquisa multidisciplinares, bem como, a necessidade de capacitação docente para a pesquisa.

Os dados da pesquisa apresentada, a partir da percepção dos docentes, trouxeram importantes subsídios para entender o contexto da pesquisa acadêmica nas IES brasileiras. As questões abertas foram importantes para elucidar os principais pontos levantados na pesquisa quantitativa, bem como, para explicitar algumas práticas e estratégias de conhecimento dos respondentes, que juntamente com as sugestões apresentadas, podem servir de ponto de partida para a proposição de estratégias a ações, que visem a melhoria da produção acadêmica.

COMO MELHORAR A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE?

A resposta a essa provocação não é simples, mas a seguir vamos apresentar algumas possíveis alternativas, estratégias e práticas de gestão para as IES que anseiem a melhoria da produção acadêmica docente e, conseqüentemente, a qualidade da formação dos seus estudantes.

As propostas apresentadas são baseadas nas experiências do autor e nas percepções e sugestões colhidas na pesquisa exposta, buscando trazer aplicabilidade, de forma que, possam ser analisadas e se pertinentes, adaptadas à realidade na qual a IES está inserida.

POR QUE TEMOS QUE FALAR EM REDES DE PESQUISA E COLABORAÇÃO?

A atividade de pesquisa tem mudado ao longo do tempo, sobretudo, com o advento das tecnologias de informação e comunicação, que ampliaram as formas de comunicação e interação entre pesquisadores e instituições. A pandemia da COVID-19, acelerou ainda mais esse processo e possibilitou que pesquisadores de diferentes regiões e países, pudessem se aproximar por meio desses recursos. Com isso, aumentaram as possibilidades de se fazer pesquisa em grupos ou em redes, mesmo que fisicamente distantes.

No que tange à produção acadêmica, essas possibilidades podem ampliar o horizonte dos docentes, que são capazes, de colaborar, interagir e coproduzir pesquisas, para além de sua própria IES, região ou país, terem novas visões, realizarem estudos comparativos, dentre outros.

De acordo com Leite e Lima (2012), a produção do conhecimento, ou seja, a forma, o como e o para que se produz conhecimento, mesmo integrando a origem da Universidade, foi tomando novos significados e se transformando. As autoras destacam a importância de se estudarem as formas atuais de produção de conhecimento em redes de pesquisa e colaboração, capazes de unir pesquisadores de diversos lugares, áreas e instituições, rompendo distâncias e permitindo uma interação para produção de forma globalizada.

Dentro dessa abordagem, as redes podem se estabelecer por meio de grupos de pesquisa, que busquem interesses comuns e obedeçam a princípios de integração e parcerias. Esses grupos podem ser formados por estudantes e pesquisadores, que podem pesquisar e publicar em conjunto, criando uma conexão entre si e com uma rede, como aduz Leite (2014, p.775):

Os grupos de pesquisa acadêmicos podem formar redes que conectam pessoas, instituições, agências, empresas, cujas relações partilhadas em um período de tempo têm a finalidade de produzir conhecimento. Assim, produzir

conhecimento em colaboração, escrever e publicar em coautoria são parte das atividades dos pesquisadores que trabalham em redes originadas em um ou mais grupos de pesquisa acadêmicos.

As redes também podem se formar fora dos grupos de pesquisa, uma vez que, de acordo com Leite e Lima (2012, p.134), os sujeitos se aproximam para produzir ensino, pesquisa ou extensão. Assim, podem formar redes de colaboração, redes de coautoria, redes de citação, redes de formação, redes de orientação e parcerias nacionais e internacionais, que podem ser ou não institucionalizadas, nesse caso, são teias que armam e desarmam, de acordo com a necessidade.

No Brasil, os grupos de pesquisa institucionalizados estão registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que reúne uma base de dados pública com informações correntes e censitárias acerca dos integrantes dos grupos, pesquisadores, estudantes e técnicos, além das linhas de pesquisa, especialidades do conhecimento, setores de aplicação, produção científica e tecnológica dos integrantes e os padrões de interação com o setor produtivo.

Destaca-se, porém, que os grupos de pesquisa pode ser formado de forma espontânea, dentro da IES, envolvendo pesquisadores com interesses semelhantes e posteriormente ocorrer sua formalização, na IES, nas redes as quais fizer parte e nos diretórios mencionados quando necessário.

Leite et. al. (2014) defendem a aplicação da metáfora da teia de conhecimentos às redes de pesquisa, uma vez que para cada nova pesquisa se forma uma rede, ou seja, uma teia diferente; sendo que para cada circunstância, tempo e lugar, uma teia pode ser construída. Assim, a teia pode ligar grupos de pesquisa, institucionalizados ou não, de acordo com a necessidade ou oportunidades de produção do conhecimento. Uma vantagem seria “conectar parceiros de investigação através das redes de pesquisa proporcionaria a fruição da troca de experiências, saberes, oportunidades de produção de conhecimento, materializado em publicações que multiplicam autorias” (LEITE et.al., 2014, p. 294).

Na abordagem de teias do conhecimento como aplicação às redes de pesquisa e de colaboração, é possível identificar também uma aproximação com os estudos das redes sociais, pois, de acordo com Recuero (2011, p.24) “uma rede é uma metáfora para observar padrões de conexão, de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores”, sendo que uma rede social pode ser definida como um conjunto de dois elementos: os atores e as conexões, em que os atores podem ser pessoas, instituições, grupos e são os nós da rede, enquanto as conexões são as interações ou laços sociais, entre os atores.

Os grupos de pesquisa são também grupos sociais, que podem ter interações entre seus integrantes, os atores, como também, enquanto grupo, estabelecer conexões com

outros grupos, constituindo-se novos nós na rede. Corroborando o exposto, Leite (2014) lembra que as interações ou inter-relações afetam as pessoas ao produzirem conhecimento em rede, assim como Recuero (2011) complementa que o capital social, ou seja, valor efetivamente gerado na rede social está diretamente ligado às interações entre os atores. Outra aproximação pode ser notada pela afirmação de Leite (2014, p.775-776):

E, se ciência é parte do social, pois seus produtos servem à sociedade, as relações entre os cientistas, seus comportamentos e formas de interação formam teias e tramas de fios com a ciência que produzem e pela ciência na sociedade em que vivem. São tramas de relações e imbricações de conhecimentos cujos formatos podem ser estudados. De uma forma ampla, e talvez um tanto radical, se pode dizer que a ciência cresce nestas tramas; que ela se estabelece e progride na dependência das redes de colaboração criadas pelos cientistas.

Reforçando ainda a questão social dos grupos, em sua abordagem acerca da inteligência coletiva, Levy (2007, p. 26-27) lembra a importância do laço social e sua relação com o saber, para um aprendizado recíproco. Para ele, a inteligência coletiva não é apenas cognitiva, mas pode ser entendida como “trabalhar em comum acordo” e complementa que: “Toda atividade, todo ato de comunicação, toda relação humana implica em um aprendizado. Pelas competências e conhecimentos que envolve”. Destaca ainda que a diferença de saberes entre os entes envolvidos não deve representar motivo de afastamento, mas pelo contrário, uma possibilidade de enriquecimento mútuo de saber, uma vez que, as competências de um, associadas às competências de outro, podem fazer com que atuem melhor juntos do que separados.

No contexto da graduação, as reflexões trazidas corroboram para que se estimule a formação de grupos de pesquisa entre docentes e discentes, ou mesmo de discentes em estágios diferentes de formação, como também, ações interdisciplinares, contribuindo positivamente para o aprendizado e para construção do saber.

As redes de pesquisa e de colaboração podem ser alternativas para a produção de pesquisa e de conhecimento, em especial em IES de menor porte, que não teriam recursos disponíveis para manter pesquisadores em tempo integral. Os grupos de pesquisa, com a participação de estudantes e de docentes, podem se conectar com grupos de outras IES e ampliar a produção acadêmica por meio de trabalhos colaborativos e em coautoria.

Outro impacto positivo dos grupos e das redes de pesquisa está, segundo Gatti (2005), na possibilidade de se fazer intervenções em realidades locais, socializa-las nos grupos e propor soluções em conjunto, que podem beneficiar, além da comunidade estudada, outras realidades semelhantes. Tendo como base, a troca de ideias, experiências e achados de pesquisa entre os pesquisadores, assim como, de sua vivência e convivência nos grupos, inclusive entre pesquisadores com maior ou menor experiência na área estudada,

contribuindo assim, em uma dimensão social, para uma inserção local da pesquisa.

Dentro do universo das IES, há inúmeras possibilidades de criação tanto de grupos de pesquisa, como de redes de pesquisa e de colaboração, que podem, mesmo que de forma embrionária, nascer de trabalhos interdisciplinares, projetos em grupo, ações multidisciplinares de extensão, dentre outros, sendo possível evoluir, paulatinamente, até atingir maturidade suficiente para formalização e produção sistemática do conhecimento.

MINHA EXPERIÊNCIA COM REDES DE PESQUISA

Meu primeiro contato com as redes de pesquisa se deu em 2015, quando fui apresentar um trabalho em um congresso internacional no Chile, tendo a oportunidade de ter contato com pesquisadores de outros países e ali fui apresentado à *Red Académica Internacional “Estudios Organizacionales en América Latina y el Caribe”* (REOALCEI), que estava em fase inicial de suas atividades.

A partir daí, comecei a me inteirar das iniciativas dessa rede, que consistiam na realização de eventos internacionais e na publicação em conjunto de um livro, coletânea de artigos acadêmicos. Decidi me unir a eles, participei do comitê organizador do encontro realizado em 2016, na Venezuela e depois disso passei a ser representante da REOALCEI no Brasil.

Desde então, a Rede foi evoluindo, em 2020 houve a criação dos “nodos” de pesquisa, ou seja, núcleos que reúnem pesquisadores ao redor de uma temática em comum, para desenvolver projetos de pesquisa e publicações. Neste mesmo ano, constitui o grupo *Acreditación 2020*, que agregou 13 pesquisadores de 4 países, Brasil, Colômbia, México e Peru, fruto dos contatos realizados durante minha pesquisa no pós-doutorado. Logo após sua criação, tivemos o convite para integrar o *Nodo Educación y Pedagogía* da REOALCEI, onde consolidamos um projeto de pesquisa relacionado a avaliação e a acreditação da educação superior. Ao longo desses seis anos que participo da Rede, realizamos ao menos um evento por ano, em diferentes países, foram geradas diversas publicações em livros, revistas e anais desses eventos.

Outra rede que participo, mas com outra dinâmica e experiências igualmente riquíssimas, é a *Alianza de Investigadores Internacionales* (ALININ), em que tive meu primeiro contato em 2018, quando publiquei um capítulo de livro em uma das publicações ALININ. Segui acompanhando seus eventos e em 2020, fui chamado para compor o comitê organizador de seu terceiro congresso e posteriormente passei a representá-la no Brasil. A ALININ possui uma revista científica própria e uma coleção de livros, publicada ao menos uma vez ao ano, que reúne artigos e pesquisas de diversos países dos pesquisadores associados, apresenta ainda, um calendário próprio composto por diversos eventos, que

ocorrem de forma periódica, além de outros, esporádicos, com temáticas específicas. Abarca também grupos de pesquisa, mas seu foco principal é o *networking* e a troca de experiências entre os pesquisadores.

Em ambos os casos, apesar das redes poderem congregarem instituições de educação superior, empresas e outras entidades, a associação em geral, se dá pelos pesquisadores de maneira independente, isso propicia grande autonomia, para as interações, criação de laços e principalmente em pesquisas que tenham objetivos comuns que unam os pesquisadores.

OUTRAS ESTRATÉGIAS PARA MELHORIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE

Considerando os resultados colhidos acerca das percepções docentes, bem como, a análise das correlações e seus impactos na produção docente, a seguir serão apresentadas algumas estratégias de melhoria da produção acadêmica docente, agrupadas em três categorias: 1) Políticas de incentivo à pesquisa e à produção acadêmica; 2) Programas de estímulo à pesquisa e à produção acadêmica; 3) Estratégias e práticas de apoio à pesquisa e à produção acadêmica. De forma ampla, na categoria das políticas serão consideradas políticas gerais da IES que, de forma sistemática, promovam a pesquisa e à produção acadêmica, comuniquem seus resultados e que envolvam a comunidade acadêmica interna e a comunidade externa. Enquanto os programas devem tratar de ações ou conjunto de ações com fins específicos, regulamentados e voltados ao estímulo à pesquisa e à produção acadêmica, que por sua vez envolvem as estratégias e práticas de apoio para o alcance desse objetivo.

Em se tratando das políticas, as IES, precisam suplantar as corriqueiras declarações constantes em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), muitas vezes proforma e burocráticas, estabelecendo políticas exequíveis e que sejam claras, específicas e bem delineadas, sobre o que deseja da pesquisa acadêmica, seu alcance e suas limitações, bem como, seus critérios para direcionamento às áreas prioritárias, quando houver, com eixos definidos. Devem prever o envolvimento com a comunidade local, relevância social, o estabelecimento de parcerias, previsão orçamentária, sistemática de ingresso, indicadores de acompanhamento e divulgação de resultados. Essas características, dão às políticas maior efetividade e podem, de forma contínua e sistemática, fazer com que a pesquisa e a produção acadêmica, estejam inseridas dentre as demais políticas institucionais, ganhando a mesma visibilidade, acompanhamento e garantindo seus resultados.

Em outras palavras, é preciso que uma cultura de pesquisa, seja internalizada, partindo da alta administração da IES, com a definição de objetivos, que traduzam o que

se espera com a atividade de pesquisa: quais áreas serão abrangidas; quem serão os pesquisadores envolvidos; se haverá ou não a participação dos estudantes; se haverá ou não remuneração, bolsa ou auxílio financeiro de alguma forma; como será a integração com a comunidade local, quando houver; se poderão ser captados recursos externos e como estes deverão ser aplicados; qual será a periodicidade de acompanhamento dos resultados; como será a apresentação desses resultados; podendo, inclusive, fazer premiações de trabalhos e de pesquisadores como estímulo adicional, assim como, eventos periódicos com esta finalidade.

É importante que haja a materialidade das políticas relativas à produção acadêmica, desde sua criação, implementação, até seu acompanhamento. Para tanto, faz-se necessário, o apoio da alta administração da IES para essa sistematização, de forma que, possa trazer benefícios e ir além de ser considerada apenas um ônus e uma exigência aos mantenedores de IES. Cabe a reflexão sobre a sustentabilidade dessas políticas, a origem de seu financiamento, sua previsão orçamentária, suas formas de controle e as ações necessárias à sua perenidade.

Em adição aos aspectos de gestão das políticas e programas elencados, Quintanilla (1998), destaca que, apesar de organizações complexas, as Universidades devem guiar-se pelos princípios de eficiência e de qualidade, equivalentes aos das empresas, com indicadores, metas e resultados.

Com relação aos programas de estímulo à pesquisa e à produção acadêmica, ficou evidente a necessidade de apoio à participação em eventos. Nesse caso, considerando que principalmente as IES de menor porte têm limitação de recursos, é importante que haja uma previsão orçamentária para essa finalidade, com a delimitação das áreas que serão contempladas, aderência à atuação do pesquisador, relevância da pesquisa para a IES e para a comunidade local, bem como, a definição clara do que será custeado, como taxas de inscrição, viagens, dentre outros. Com base nesses requisitos e critérios, previamente definidos, é possível que o pesquisador se planeje e, assim, sinta-se estimulado a produzir, pois previamente já saberá o que será custeado pelo programa, se sua área está entre as definidas e se sua pesquisa está aderente aos requisitos do programa.

A existência de um programa de estímulo à publicação, também foi anseio dos docentes pesquisados, nesse caso, é possível trabalhar duas frentes: 1) produção de material didático; e 2) criação de periódico próprio; e 3) apoio à publicação de livros. A produção de material didático tem tido uma demanda crescente, desde a publicação da Portaria Normativa MEC Nº 1.134 de 11 de outubro de 2016 (MEC, 2016), que estende o uso de disciplinas na modalidade à distância, inclusive em cursos não reconhecidos, assim como com o investimento no aprimoramento dos conteúdos das disciplinas ofertadas de

forma presencial, com a produção e a disponibilização de materiais em várias plataformas. Assim, a IES pode estimular a participação dos docentes como autores, estabelecendo regras, critérios de seleção e remuneração.

O conteúdo produzido poderá ser publicado de forma impressa ou digital, em formato de material didático, livro ou *e-book*, por exemplo, considerando ainda que é imprescindível passar por revisão e curadoria. O docente poderá ser remunerado pela elaboração e/ou pelos direitos de uso de sua produção. Em certa forma, o programa pode ter sustentabilidade financeira, uma vez que a IES já despenderia recursos para produção desses conteúdos. Há, nesse caso, um ganho para ambas as partes, o docente que tem, além da remuneração, o reconhecimento de sua propriedade intelectual e para IES que amplia sua produção acadêmica de forma geral, além do enriquecimento dos conteúdos.

A criação de periódicos próprios, *on-line* ou impressos, pode ser uma forma de ampliar o acesso dos docentes a esse tipo de publicação, tendo em vista que, como fora relatado na pesquisa de campo, há em muitos casos dificuldade de acesso a esses veículos. Para uma boa implementação, é necessário que se estude: a plataforma a ser utilizada; a periodicidade; o meio de divulgação, se impresso, *on-line* ou ambos; e os recursos envolvidos, sejam financeiros, humanos ou materiais. Também, é indispensável que sejam adotados critérios claros para avaliação e seleção dos trabalhos, incluindo avaliadores externos, para garantir a qualidade da publicação. Caso a IES tenha anseios relativos à implantação e vinculação a programas *stricto sensu*, cabe verificar as regras específicas para atendimento da CAPES e alternativamente buscar meios para facilitar o acesso aos periódicos já existentes.

O apoio à publicação de livros pode ocorrer via parceria com editoras, por meio de subsídios para essa finalidade ou mesmo com apoio técnico editorial e de revisão. Caso a IES opte pela criação de periódico próprio, ou pela produção de material didático, boa parte dos recursos empregados, desde a seleção, revisão, até impressão do material, pode vir a ser compartilhado. Caso a IES não possua periódico ou não deseje possuir uma estrutura específica para esse fim, é recomendada a parceria com editoras. Os docentes poderão publicar individualmente ou em coautoria, conforme regras estabelecidas. A publicação poderá ter aderência a uma linha de pesquisa, disciplina, ou ser fruto de outras pesquisas, de acordo com as definições do programa, sempre com objetivo de estimular e ampliar a produção acadêmica, tendo garantida a qualidade.

Verificou-se que tanto a realização de orientações de trabalhos, projetos, e estágio, assim como a iniciação científica, podem gerar bons trabalhos publicáveis por docentes e estudantes. Nesse sentido, fortalecer o Programa de Iniciação Científica (PIC), que está presente hoje em grande parte das IES, torna-se de suma importância para a produção

acadêmica. Esse fortalecimento pode vir por meio de um alinhamento das políticas de incentivo com o PIC para as áreas prioritárias, seguindo os critérios mencionados de acesso e acompanhamento, assim como a previsão orçamentária com horas destinadas à orientação por parte do docente e concessão de bolsas aos estudantes. Seria desejável ampliar o escopo do PIC para que possa englobar projetos aplicados e interdisciplinares, incluindo muitos dos projetos presentes nos cursos superiores de tecnologia (CST), como também estágios, nos cursos em que são obrigatórios, de forma que, esses trabalhos possam vir a se tornar adequados para publicação.

É fundamental garantir a transparência de todo o processo, com a adoção de critérios de seleção claros, envolvendo comissão avaliadora isenta e dando ampla divulgação à comunidade acadêmica. Assim, fazendo com que, os incentivos sejam aplicados em consonância com as diretrizes gerais da IES e as definições de áreas prioritárias, zelando e incentivando a realização de trabalhos de qualidade, passíveis de publicação.

Para que os trabalhos, projetos e pesquisas desenvolvidas ao longo da graduação tornem-se relevantes, como efetiva forma de criação do conhecimento e tenham reconhecimento acadêmico, é necessário que, dentro de uma cultura de pesquisa, sejam disseminados os valores éticos da produção acadêmica, durante todo o curso, combatendo as práticas nocivas, como o plágio, dentre outras. É preciso, ainda, que o trabalho de conclusão de curso seja inserido nas políticas e programas institucionais, estando alinhado com as áreas prioritárias definidas, com os grupos de pesquisa e com a área de pesquisa do orientador. Dessa forma, é possível que se tenham trabalhos de melhor qualidade e, conseqüentemente, que agreguem valor à formação do estudante.

Pôde-se observar que os docentes defendem a importância de participar de um programa de capacitação para a pesquisa. Para atender a essa demanda, a IES poderia estabelecer um programa de capacitação específica para esse fim, ministrado por pesquisadores com maior experiência ou mesmo docentes que atuem em disciplinas como metodologia da pesquisa ou aqueles participantes de grupos de pesquisa. O programa precisaria familiarizar os docentes com as questões técnicas e metodológicas que envolvem a atividade de pesquisa, as regras de publicação nacional e internacional, assim como demais orientações sobre fontes de fomento, dentre outras. É importante que o programa seja contínuo e aconteça de forma sistemática, fazendo com que, gradativamente, o docente vá evoluindo, podendo começar como ouvinte e, posteriormente, passe a expositor de uma pesquisa ou projeto de pesquisa, construindo um ambiente favorável às discussões voltadas à pesquisa e contribuindo para a troca de ideias e a interdisciplinaridade.

A participação em grupos de pesquisa foi bastante mencionada pelos respondentes como forma de melhoria da produção acadêmica. Assim, é relevante que sejam adotadas

práticas de estímulo a essa atividade, reforçando uma cultura de pesquisa. Deve-se apoiar e promover a formação de grupos específicos, interdisciplinares e até mesmo interinstitucionais, por meio de redes de pesquisa e colaboração. A formação dessas redes, pode ser uma estratégia eficaz para a melhoria da produção acadêmica docente, em especial, nas Faculdades localizadas distantes dos grandes centros ou de menor porte. Para estas, normalmente, é difícil ter pesquisadores em áreas específicas e com dedicação integral. Por meio de convênios e parcerias com outras IES, podem promover pesquisas colaborativas, com investimentos e recursos compartilhados, que podem resultar em trabalhos em coautoria.

A organização dos grupos poderia, inicialmente, ser com um menor formalismo ou rigor burocrático, surgindo de projetos multi e interdisciplinares, ou mesmo, de projetos de extensão. Assim, seriam criados os laços iniciais entre os pesquisadores, com ou sem a participação de estudantes e, posteriormente, com os resultados, buscar sistematicidade e outros aspectos formais. Apesar de os grupos poderem surgir espontaneamente pela afinidade dos pesquisadores ou de seus projetos, cabe ressaltar que a orientação de políticas por parte da IES de áreas prioritárias, inserção local e atuando como facilitadora, são condição para que esses grupos possam evoluir e usufruir dos incentivos institucionais.

Em várias abordagens, a carga horária destinada à pesquisa surgiu como ponto de insatisfação dos respondentes e como fator de influência na pesquisa e na produção acadêmica docente. Ao mesmo tempo, foi verificada uma dificuldade em organizar o tempo para pesquisar. Na análise das correlações, pôde-se verificar uma correlação moderada entre ambas. Nesse sentido, a prática ou estratégia de atribuição de carga horária específica para a pesquisa pode ser adotada e é relevante, porém, desde que ocorra de forma coordenada com uma política institucional clara, com direcionamento e acompanhamento periódico, pois de outra forma, a atribuição pura e simples pode não ter os resultados esperados.

As políticas, os programas, as estratégias e as práticas apresentadas são alternativas à melhoria da produção acadêmica, mas precisam levar em consideração o contexto da IES e sua inserção local, assim como serem tratadas de forma sinérgica, para que em conjunto possam trazer mais resultados do que de forma isolada.

O QUE AINDA PODE MELHORAR NAS AVALIAÇÕES ?

As avaliações presentes no SINAES, institucionais e de curso, podem ser o grande impulsionador para haja uma busca, por parte das IES, na melhoria da produção acadêmica docente. Isso só será possível, se forem feitos ajustes nos instrumentos de avaliação, para que as políticas, estratégias e ações relativas à pesquisa e à produção acadêmica

docente, possam ser efetivamente avaliadas por seus resultados. Em comparação com os instrumentos INEP (2014) e INEP (2015), os instrumentos atualizados INEP (2017a; 2017b), vigentes até o momento, trouxeram evolução e muitos indicadores já solicitam plano de ação e demonstração de resultados, porém, ainda há indicadores com critérios subjetivos, que abrem margem para diferentes interpretações, como também, abrem caminho à criação de um simulacro de políticas internas nas IES, que pouco tem efetividade no estímulo à pesquisa e à produção acadêmica docente.

Por isso, são sugeridas, a seguir, algumas das possíveis alterações nos atuais instrumentos de avaliação institucional (INEP, 2017a) e avaliação de cursos (INEP, 2017b), tomando-se como base o exposto nos Quadros 1 e 2, que trazem os principais indicadores relativos à pesquisa e à produção acadêmica docente, nos respectivos instrumentos.

No instrumento de avaliação institucional (INEP, 2017a), o indicador 3.4, “Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural”, cujo critério de análise considera apenas se as ações estão implantadas em conformidade com as políticas. Nesse caso, sugere-se transformar o critério de análise em objetivo, com parâmetros de mensuração dos resultados e das políticas, de forma a considerar, dentre outros aspectos, o número de projetos ou trabalhos desenvolvidos, o número de discentes e docentes envolvidos nas ações. Para isso, será preciso que sejam informados, para fins de avaliação, os dados básicos dos projetos em desenvolvimento na IES, como título, área a qual pertence, cursos ao qual está vinculado, docentes e estudantes envolvidos, por exemplo, podendo, assim, serem verificados pelos avaliadores, quando da visita *in loco*.

Os itens 3.6 e 3.12, relacionados às políticas institucionais e ações de estímulo à difusão das produções acadêmicas e aos programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente. Sugere-se, que sejam adotados critérios de análise objetivos, com parâmetros acerca da sistematicidade e da frequência dos eventos de difusão da produção acadêmica, estudantes beneficiados pelas políticas, áreas ou cursos envolvidos, dentre outros, que possam evidenciar a difusão das produções e a participação dos estudantes.

No instrumento de avaliação de cursos (INEP, 2017b), o item 1.1, relativo às políticas institucionais no âmbito do curso, visa verificar a implantação das políticas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso. Sugere-se seu desmembramento em três: 1) políticas de ensino no âmbito do curso; 2) políticas de extensão no âmbito do curso; e 3) políticas de pesquisa no âmbito do curso. Utilizando-se, especificamente, nos casos de pesquisa e de extensão, parâmetros mensuráveis, que tragam informações dos projetos em desenvolvimento no curso, temas trabalhados, docentes e estudantes envolvidos, por

exemplo, podendo, assim, serem verificados pelos avaliadores, quando da visita *in loco*.

Nos itens 2.5 e 2.9, não basta cobrar se o docente “**proporciona** o acesso a conteúdos de **pesquisa de ponta**”, ou se docente “**incentiva** a produção do conhecimento, por meio de **grupos de estudo ou de pesquisa** e da **publicação**”, ou que o docente seja “**reconhecido** pela sua produção”, é preciso que a IES demonstre que oferece as condições para que isso ocorra, que hajam planos de ação e que estejam alinhados com seus programas e suas políticas.

As sugestões apresentadas visam contribuir com o aprimoramento do SINAES, para que, por meio de indicadores objetivos, possam trazer maior transparência ao processo de avaliação de instituições e de cursos. Como também, fazer com que, de fato, as políticas de estímulo à pesquisa e à produção acadêmica docente, deixem de estar apenas declaradas em documentos institucionais e produzam resultados efetivos, não recaindo apenas sobre o docente o peso de sua produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todas as abordagens realizadas neste livro, ficou evidente que, a incorporação da atividade de pesquisa na prática docente torna-se cada vez mais indispensável, pois o estudante chega com uma gama maior de conhecimentos prévios, ou pelo menos, um maior acesso a eles. Assim, por melhor expositor e orador que o docente seja, se não se adaptar para integrar a pesquisa à sua prática pedagógica, provavelmente estará defasado.

Foi possível constatar que é necessário um ambiente favorável à execução das atividades de pesquisa, que possua além condições físicas e de infraestrutura adequadas, propicie a troca de ideias, experiências, pesquisas multidisciplinares e em grupo, voltadas à realidade local, com impacto social e despertando o interesse do estudante da graduação pela pesquisa. Isso significa, construir e estruturar um ecossistema que estimule a criação do conhecimento e sua disseminação.

A participação em grupos e em redes de pesquisa e colaboração, tem se mostrado, uma importante alternativa, ampliada pelas tecnologias de informação e comunicação, para integração de pesquisadores e para estender seu universo de pesquisa. Outra vantagem está na convivência permitida entre perfis diferentes de pesquisadores, de diferentes áreas, em etapas diferentes, ou seja, experientes e jovens, podendo aproximar estudantes a pesquisadores de referência. Os projetos desenvolvidos em grupo, fortalecem as relações e podem criar, de forma saudável, uma cobrança e um estímulo mútuo, para alinhar prazos, cumprir agendas de reuniões, dentre outros, contribuindo para que os objetivos sejam alcançados.

É de suma importância, trazer à tona a discussão o modelo atual, que cria um abismo entre as instituições de ensino e de pesquisa, pois, se tanto se fala ou discute, a necessidade de se formar profissionais com novas habilidades e capacidades, demandadas para o futuro do trabalho, diante da necessidade constante de inovação e criatividade, por exemplo, é inegável que a busca, criação e disseminação do conhecimento, aliando ensino e pesquisa, na formação do estudante de graduação, trará valorosa contribuição.

Se por um lado, pôde-se ver uma realidade incômoda na configuração atual do ensino superior brasileiro, em que não existe nenhum estímulo para que haja incentivo à atividade de pesquisa, em faculdades privadas, com professores apenas horistas. As estratégias e práticas apresentadas, se forem analisadas, estruturadas e adequadamente planejadas, podem ser aplicadas e se constituir em diferencial, tão buscado e cada vez mais necessário, diante da atual oferta massiva e do mercado competitivo.

Pôde-se ver, ainda, que o SINAES, com caráter meramente regulatório, não tem

tido efeito para mudar essa realidade e talvez, na verdade nem tenha essa intenção, mas não se pode imputar apenas ao docente o peso da produção acadêmica, sem que as condições para isso, também sejam avaliadas e valorizadas nos requisitos de qualidade.

Com a pressão da avalanche de cursos à distância, é certo que o ensino presencial precisará cada vez mais se reinventar e agregar valor ao estudante, seja para recompensar o valor mais elevado que lhe é cobrado ou por sua experiência nos momentos presenciais ou atividades de aprendizado desenvolvidas. Neste ínterim, pode surgir uma grande oportunidade, para que se adotem novas estratégias, novos modelos, que integrem ensino, pesquisa e extensão, buscando uma formação integral e com qualidade, valorizando o trabalho docente, sua produção e ao mesmo tempo desenvolvendo habilidades tão necessárias para a formação dos estudantes.

Voltando à vaca fria, as reflexões que buscamos trazer, gravitam ao redor de outras, muito mais amplas, acerca do papel que se espera das Instituições de Educação Superior na sociedade, em um possível redesenho de um sistema que hoje, apesar de ter avançado em termos de acesso, não o fez de maneira equitativa e não propicia uma mesma qualidade de formação aos estudantes, impactando conseqüentemente em desigualdade de oportunidades.

Não defendemos aqui a formação de pesquisadores, ou o desenvolvimento de pesquisa de ponta na graduação, mas que se desenvolva essa habilidade e a correlacione ao ensino, com pesquisas aplicadas, projetos, que tragam impacto social, local ou regional, por exemplo, e que despertem a curiosidade como parte do aprendizado, com apoio do docente, guiando este processo, atuando como cocriador, coautor dos conhecimentos e das produções, em um ecossistema que promova o desenvolvimento, a inovação, com as condições e recursos adequados.

Defendemos que, em um novo *mindset*, as IES privadas possam virar a chave, que hoje está voltada apenas para os custos envolvidos para implementar as iniciativas apresentadas, que podem onerar sua operação, para uma nova visão, para uma formação de qualidade, identificando os benefícios que podem ser gerados nesse ecossistema, com as inovações e criações de seus estudantes e docentes. Além do acréscimo, quantitativo e mensurável, em seu valor de impacto social, integrando suas iniciativas em ESG (Environmental, Social and Governance - em português - Ambiental, Social e Governança).

Por fim, importante lembrar que especialmente na educação superior o aprendizado deve trazer significado ao estudante, aplicabilidade, instigá-lo a resolver problemas e para isso a atividade de pesquisa, torna-se indispensável para que possa trabalhar de forma inter e transdisciplinar conteúdos, habilidades e competências desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BENTO, Jorge O. **Por uma universidade anticonformista**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física / UNICAMP / PENSES, 2014. 236p.

BANCO MUNDIAL (BM). **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia** (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: BIRD / Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL (BM). **A guide to The World Bank**. 3. Ed. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2011.

BOSI, Antonio de P. Precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 05.mai.2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto No. 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mai. 2006a.

BRASIL. **Decreto No. 5.786, de 24 de maio de 2006**. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 mai. 2006b.

BRASIL. **Lei No. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 1968.

BRASIL. **Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2017.

BRASIL. **Lei No. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da educação superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. **Lei No. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CARVALHO, Alexey. **Produção Acadêmica Docente na Educação Superior: Exigência, Necessidade e Critério de Qualidade**. Tese de Doutorado em Educação. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2017.

CARVALHO, Alexey; VERONESI, Ricardo L. M. **Diagnóstico da produção acadêmica docente no curso de administração**. In: IV Congreso de la Internacional del Conocimiento: Ciencias, Tecnologías y Culturas – Mirando al Futuro de America Latina e el Caribe, 2015, Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile – USACH, 2015.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. (Orgs.) **The Network Society: From Knowledge to Policy**. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005.

CHARLOT, Bernard. Texto apresentado no **II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação**. Porto Alegre, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 235p.

DIAS SOBRINHO, José. Professor universitário: contexto, problemas e oportunidades. In: CUNHA, Maria I. da.; SOARES, Sandra R.; RIBEIRO, Marinalva L. Org(s). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. P.15-31.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

DIDRIKSSON, Axel. **La Universidad del Futuro: Relaciones entre la educación superior, la ciencia e la stadãos**. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 148p.

GATTI, Bernadete A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 30, p. 124-181, set.-dez. 2005.

GIL, Antonio C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006. 283p.

GUILE, David. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a Educação. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v.38, n.135, set./dez. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico – Censo da educação superior 2012**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf Acesso: 5 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico – Censo da educação superior 2020**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf Acesso: 5 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**: subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasília, DF: ago. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, DF: mar. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância (recredenciamento e transformação da organização)**. Brasília, DF: out. 2017a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (reconhecimento e renovação de reconhecimento)**. Brasília, DF: out. 2017b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Glossário dos Instrumento de Avaliação Externa**. 4.ed. Brasília, DF: 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016. 50p.

LEITE, Denise. Conhecimento em Educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da Educação. **Avaliação: Revista de Avaliação do Ensino Superior**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 773-788, nov. 2014.

LEITE, Denise. Et. al. Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. **Avaliação: Revista de Avaliação do Ensino Superior**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 291-312 mar. 2014.

LEITE, Denise; LIMA, Elizabeth G. S. **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012. 374p.

LEITE, Fernando C. L.; COSTA, Sely M. S. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 36, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2007.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LUZ, Madel T. Prometeu Acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p. 39-57, 2005.

MACHADO, Nilson J. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p.333-352, mai./ago. 2001.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 194p.

MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na Universidade**. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria Normativa No. 1.134, de 11 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 2016.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, ANA C. et. Al. Formação pedagógica e estética na disciplina de estágio supervisionado: aprendizagens docentes de estudantes universitários. **Poiésis: Revista do programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina**. Tubarão, v.10, n.17, p. 270-291, jan.-jun. 2016.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos A. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos A. Org(s). **Globalização e Educação – Perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. P.27-44.

MOTA, Ronaldo. O papel da inovação na sociedade e na educação. In: COLOMBO, Sonia S., RODRIGUES, Gabriel M. et. Al. **Desafios da Gestão Universitária Contemporânea**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011. P.81-96.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Kirota. **Criação de Conhecimento na Empresa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 380p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192p.

QUINTANILLA, Miguel A. En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español. **Revista de Educación**. Madrid, n.315, p.85-95, abr. 1998.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011. 206p.

RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999. 240p.

SEKI, Allan K. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

SOARES, Sandra R. A profissão professor universitário: reflexões acerca de sua formação. In: CUNHA, Maria I. da.; SOARES, Sandra R.; RIBEIRO, Marinalva L. Org(s). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. P.77-98.

TARDIF, Jacques. Professor universitário: contexto, problemas e oportunidades. In: CUNHA, Maria I. da.; SOARES, Sandra R.; RIBEIRO, Marinalva L. Org(s). **Se o professorado universitário fosse uma profissão**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. P.57-76.

TARGINO, Maria das G. **Produção Intelectual, Produção Científica, Produção Acadêmica: facetas de uma mesma moeda?** In: CURTY, Renata G. (Org.) **Produção Intelectual no Ambiente Acadêmico**. Londrina: UEL/CIN, 2010. P.31-45.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

WITTER, Geraldina P. **Ética e pesquisa: gestores e pesquisadores**. In: CURTY, Renata G. (Org.) **Produção Intelectual no Ambiente Acadêmico**. Londrina: UEL/CIN, 2010. P.9-30.

ZUIN, Antonio A. S.; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.45, n.158, p.726-750, out./dez. 2015.

ANEXO I

Tabela 1 - Perfil dos Respondentes

Característica	Resposta	Respondentes N=315	%
Faixa Etária	41 a 50 anos	105	33
Sexo	Masculino	163	52
Formação	Licenciaturas	94	30
Titulação	Mestrado	137	43
Atuação em IES	Privada	230	73
Tempo de Magistério Total	Entre 10 e 20 anos	107	34
Tempo de Magistério Educação Superior	Entre 10 e 20 anos	99	31
Atividade Profissional	Não	164	52
Atividade Acadêmica	Sim	253	80

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela 2 - Atividades Acadêmicas

Atividades Acadêmicas	Respondentes (N=315*)	%
Atividades de Extensão	54	17
Atividades relacionadas à Educação a Distância (EAD)	43	14
Atividades relacionadas à pós-graduação	81	26
Atividades relacionadas à produção de material didático e institucional	45	14
Coordenação Acadêmica, Pedagógica ou de Cursos	102	32
Monitoria	15	5
Orientação de Iniciação Científica	66	21
Orientação de Projetos	61	19
Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	124	39
Supervisão e/ou Orientação de Estágios	43	14
Outras**	47	15
Não realiza outras atividades acadêmicas	62	20

Fonte: elaborada pelo autor.

* cada respondente podia marcar mais de uma resposta

** outras atividades serão detalhadas na Tabela 3

Tabela 3 - Detalhamento de Outras Atividades Acadêmicas

Outras Atividades Acadêmicas	Respondentes (N=47)	%
Assessoria Pedagógica	4	9
Atividades de Gestão Acadêmica	7	15
Atividades relacionadas à pesquisa, coordenação de grupos, projetos e eventos	14	30
Coordenação, editoria ou parecerista de publicações acadêmicas	5	11
Direção, Direção Pedagógica, Pró-reitoria	5	11
Participação em Colegiados e Núcleo Docente Estruturante	4	9
Participação em Comissões	8	17

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela 4 - Perfil de distribuição da carga horária dos respondentes

Carga Horária	Horas Semanais	Respondentes (N=315)	%
Semanal Total	31 a 40	101	32
Sala de Aula	1 a 11	110	35
Outras Atividades Profissionais	0 - não exerce	164	52
Outras Atividades Acadêmicas	1 a 10	128	41
Pesquisa	1 a 11	161	51

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela 5 - Carga Horária para Pesquisa

Carga Horária Semanal (horas)	Respondentes (N=315)	%
Nenhuma	88	28
1 a 11	161	51
12 a 20	49	16
21 a 30	10	3
31 a 40	5	2
mais de 40	2	1

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela 6 - Tipos de Produção

Tipos de Produção*	Respondentes (N=315**)	%
Livros ou capítulos de livro	106	34
Material didático institucional	129	41
Artigos publicados em periódicos especializados	165	52
Artigos publicados em periódicos nacionais sem <i>Qualis</i> ou regionais	88	28
Textos completos publicados em anais de eventos científicos	119	38
Resumos publicados em anais de eventos internacionais	89	28
Propriedade intelectual depositada ou registrada (incluindo monografias, dissertações e teses)	62	20
Produções culturais, artísticas, técnicas e inovações tecnológicas relevantes	66	21
Nenhum	28	9

Fonte: elaborada pelo autor.

* Tipos de produção definidos com base em INEP (2015)

** cada respondente podia marcar mais de uma resposta

Tabela 7 - Quantidade de Produções

Quantidade de Produções	Respondentes (N=315**)	%
Nenhuma	28	9
1 a 3	105	33
4 a 6	86	27
7a 9	34	11
mais que	62	20

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela 8 - Identificação com atividade de pesquisa

Afirmações / Respostas (N=315)	1	2	3	4	5	6	IC	IP
A pesquisa é importante na atuação docente	1	2	7	12	51	242	94%	●
A pesquisa é uma forma de criação do conhecimento	1	2	2	6	53	251	96%	●
A atividade de pesquisa pode melhorar a atuação como docente	1	4	4	19	73	214	92%	●
Gosto de pesquisar	1	1	7	21	72	213	92%	●
É mais agradável desenvolver atividades de pesquisa do que ministrar aulas	33	52	60	91	43	36	59%	●
Gosto de fazer orientação de trabalhos e de projetos que possam resultar em alguma produção	2	2	10	32	103	166	89%	●

Fonte: elaborada pelo autor.

1- Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Discordo Pouco; 4-Concordo Pouco; 5-Concordo; 6-Concordo Totalmente

Tabela 9 - Capacitação para a pesquisa

Afirmações / Respostas (N=315)	1	2	3	4	5	6	IC	IP
Tenho conhecimento a respeito de métodos e de técnicas de elaboração de trabalhos científicos	2	6	13	34	97	163	87%	●
Conheço as regras de publicação em periódicos científicos	4	15	19	58	90	129	82%	●
Conheço as fontes de financiamento ou fomento à pesquisa	13	33	35	77	83	74	71%	●
Já utilizei fontes de financiamento ou fomento à pesquisa	131	18	17	14	29	106	56%	●
Utilizo periódicos científicos e consulto bases de dados em minhas pesquisas	16	6	17	24	55	197	86%	●
Considero que organizar o tempo é uma dificuldade para exercer a atividade de pesquisa	17	25	34	69	91	79	73%	●
É importante que o docente participe de um programa de capacitação voltado à pesquisa	3	5	7	26	82	192	90%	●

Fonte: elaborada pelo autor.

1- Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Discordo Pouco; 4-Concordo Pouco; 5-Concordo; 6-Concordo Totalmente

Tabela 10 - Associação e colaboração para a pesquisa

Afirmações / Respostas (N=315)	1	2	3	4	5	6	IC	IP
Gosto de organizar grupos de estudo com ou sem a participação de alunos para desenvolver pesquisas	8	36	36	73	86	76	72%	●
Participo de grupos de pesquisa	73	20	29	35	33	125	66%	●
Desenvolvo trabalhos em parceria com a colaboração de outros pesquisadores que resultam em produções	81	21	26	39	46	102	63%	●
Possuo ao menos uma produção realizada nos últimos três anos, resultante de trabalhos, pesquisas ou projetos que orientei	71	16	19	21	46	142	70%	●

Fonte: elaborada pelo autor.

1- Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Discordo Pouco; 4-Concordo Pouco; 5-Concordo; 6-Concordo Totalmente

Tabela 11 - Ambiente para a pesquisa

Afirmações / Respostas (N=315)	1	2	3	4	5	6	IC	IP
Há incentivo para pesquisar	86	61	55	65	30	18	47%	●
Há orientação quanto ao direcionamento para o desenvolvimento de pesquisas	72	65	56	72	34	16	49%	●
Há tempo disponível em minha carga horária semanal para exercer a atividade de pesquisa	99	55	47	48	37	29	48%	●
Recebi apoio financeiro para participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos	167	50	22	28	22	26	38%	●
Tive dificuldades quando utilizei fontes de financiamento ou fomento à pesquisa	127	42	41	33	36	36	46%	●
Onde atuo existe um ambiente facilitador para troca de ideias, informações, conhecimento e colaboração em projetos para o corpo docente	66	60	51	60	39	39	53%	●
O acervo disponível biblioteca, incluindo periódicos e acesso às bases de dados, é suficiente para o desenvolvimento de pesquisas	49	41	53	51	73	48	61%	●
Acredito na necessidade de um programa interno onde atuo, de fomento à pesquisa acadêmica docente	15	12	17	24	73	174	84%	●

Fonte: elaborada pelo autor.

1- Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Discordo Pouco; 4-Concordo Pouco; 5-Concordo; 6-Concordo Totalmente

Tabela 12 - Contribuição da atividade de pesquisa

Núcleo de Sentido	Ocorrências (N=208)	%
Inovação	69	33
Conhecimento do Estudante	66	32
Atualização do Docente	42	20
Processo de Aprendizagem	36	17
Prática e Realidade	28	13

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela 13 - Práticas de incentivo à produção docente

Núcleo de Sentido	Ocorrências (N=169)	%
Participação em eventos, incentivos financeiros e bolsas	57	34
Orientações de trabalhos e iniciação científica	39	23
Grupos de estudo e pesquisa	35	21
Política de Incentivo à pesquisa e a publicação	23	14
Carga horária para pesquisa	17	10
Extensão	10	6
Parcerias	6	4

Fonte: elaborada pelo autor.

Relatórios extraídos *software* IBM SPSS Statistics v. 22

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,837	25

Resumo de processamento do caso

	N	%
Válido	315	100,0
Casos Excluídos ^a	0	,0
Total	315	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

*V1-V25

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,830	38

*Todas variáveis

ALEXEY CARVALHO - Doutor em Educação com Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Tem experiência de mais de 24 anos na Educação como professor e mais de 17 anos dedicados à gestão educacional em Instituições de Educação Superior, tendo exercido cargos de coordenação de cursos de graduação, pós-graduação e direção.

Exerce a função de avaliador junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Atualmente é Reitor da Universidade Anhanguera de São Paulo e Diretor Geral da Faculdade Anhanguera de Osasco.

Coordena grupos de pesquisas na América Latina e Caribe e representa as atividades no Brasil da *Red de Investigación Estudios Organizacionales en América Latina, el Caribe e Iberoamérica* (REOALCEI), com sede no México e da *Alianza de Investigadores Internacionales* (ALININ), com sede na Colômbia.

Atuou como professor convidado em programas de pós-graduação no Brasil e no México, além de conferencista em diversos eventos nacionais e internacionais.

É autor e coautor de diversos artigos, livros e outras obras publicadas no Brasil e no exterior. Mais informações em www.alexeycarvalho.adm.br .

DILEMAS DA PESQUISA CIENTÍFICA NO BRASIL:

DESAFIOS PARA PRODUÇÃO ACADÊMICA
NA GRADUAÇÃO



🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2023

DILEMAS DA PESQUISA CIENTÍFICA NO BRASIL:

DESAFIOS PARA PRODUÇÃO ACADÊMICA
NA GRADUAÇÃO



🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2023