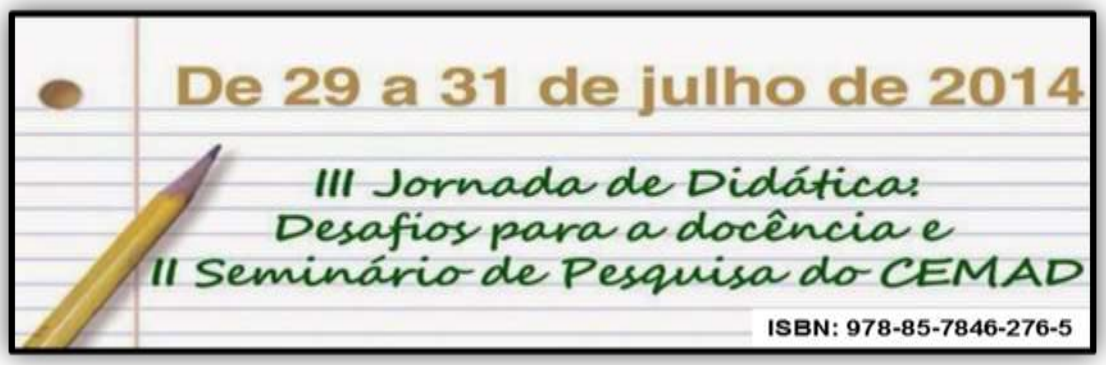

A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* E AS PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES BACHARÉIS NO ENSINO SUPERIOR

RECHE, Bruna Donato

Aluna de pós-graduação do mestrado em Educação/UEL

bruna.reche@hotmail.com

Eixo temático – Didática e Práticas de Ensino na Educação Superior

RESUMO

Este texto advém de uma dissertação de mestrado na área da Educação em andamento. O objetivo foi analisar as práticas docentes dos professores bacharéis do ensino superior de acordo com suas distintas formações no *stricto sensu*. Foram colhidas informações, por meio de dois questionários *on-line,* sobre 14 docentes bacharéis com formação no *stricto sensu* em áreas específicas e sobre dez docentes bacharéis com formação em mestrado acadêmico na área da Educação, respectivamente, referentes à formação profissional, o tempo de carreira, os motivos que os levaram à carreira docente e o período ocorrido. A metodologia de pesquisa privilegiou abordagem de cunho predominantemente qualitativo, de caráter exploratório-descritivo. Como resultado, foi possível verificar que, entre os participantes, os apontamentos são muito semelhantes quando se referem aos desafios enfrentados na profissão docente. Entretanto, percebeu-se que as contribuições dos cursos de pós-graduação frequentados exerceram diferentes influências nos conhecimentos e experiências que esses bacharéis tem como fundamentais à docência.

Palavras-Chave: Docência no Ensino Superior. Formação docente. Docência por bacharéis.

Introdução

Esse trabalho advém de uma dissertação de mestrado em construção que visa compreender a percepção dos bacharéis em um programa de

mestrado em Educação de uma universidade pública no sul do país sobre a formação pedagógica docente para o ensino superior.

Os dados que embasam este texto evidenciaram algumas práticas docentes de professores bacharéis do ensino superior com formação no *stricto sensu* em áreas de formação inicial e na área da Educação. Além disso, ainda que de forma restrita, permitiram analisar aspectos relacionados aos interesses, ao ingresso à carreira docente, à formação profissional e aos conhecimentos da profissão docente dos participantes.

A carreira docente no ensino superior está em expansão tanto como mostra os estudos de Velloso (2004) quanto pelo crescente número de criações de instituições particulares no país apontado por Michelotto, Zainko e Andrich (2006). Decorrente disso a importância de estudos que abordem a docência no ensino superior desenvolvida por bacharéis e o aprofundamento de saberes que possam descrever, ainda que de forma particular, o percurso profissional docente destes sujeitos.

A pesquisa aos bacharéis docentes no ensino superior foi realizada por meio de dois questionários, um aos docentes bacharéis com formação na pós-graduação *stricto sensu* em área de formação inicial e outro aos docentes bacharéis que optaram por realizar o mestrado acadêmico na área da Educação. O intuito foi analisar semelhanças e diferenças entre as respostas dos dois grupos de docentes com formações distintas no *stricto sensu*, com vistas a compreender suas práticas docentes.

Segundo Richardson (2007), os questionários possibilitam o levantamento de informações de um grande número de pessoas, apresenta relativa uniformidade de informações, facilidade de tabulação dos dados e abrangência de amplas áreas geográficas em tempo relativamente curto. Para a interpretação dos dados a proposta de Minayo; Assis e Souza (2005) foi a escolhida, uma vez que valoriza a comunicação e a linguagem entre os sujeitos na análise dos dados.

Três questões importantes foram feitas a eles: quais conhecimentos e experiências eles consideravam importantes para a docência; as contribuições dos cursos *stricto sensu* para a carreira docente e as dificuldades enfrentadas na profissão docente. A análise dessas questões permitiu identificar semelhanças e

diferenças na prática docente desses bacharéis que possuem cursos de pós-graduação em áreas específicas e da Educação.

O estudo foi realizado predominantemente pela perspectiva da pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, visando compreender suas práticas docentes, de acordo com suas distintas formações no *stricto sensu*. Este modelo de pesquisa identifica-se com o problema levantado neste estudo, pois aborda "o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações" (MINAYO, 1994, p.15).

A carreira docente no ensino superior entre desafios e compromissos

A docência no ensino superior caracteriza-se na dinâmica entre pesquisa, produção de conhecimento e deste sobre o ensino, adaptando às características dos alunos e culminando a aos objetivos da instituição. Ademais, confere-se na complexidade das ações dos sujeitos envolvidos, das interferências políticas e administrativas, das construções e aprendizados que constantemente incorporam elementos às concepções e atitudes docentes.

Como afirma Dias Sobrinho (2005) a universidade é requerida por interesses profundamente divergentes e contraditórios da própria sociedade, sendo necessário, portanto, discernimento e isenção de influências para avaliar o que é proposto à universidade atualmente e o que realmente está imbuído à ela exercer em prol do desenvolvido cognitivo, ético e social.

Segundo Oliveira e Vasconcellos (2011), ao professor cabe os atos de ensinar, produzir e disseminar conhecimentos entre outros aspectos exigidos para que o compromisso de desenvolvimento social pela universidade ocorra. A carreira docente demanda participação no processo de formação humana discente e docente que requer diagnósticos e planejamentos coerentes com o propósito de emancipação intelectual, científica e cultura (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011). Essa formação ocorre na interação complexa dos campos de conhecimento, científicos e tecnológicos (CUNHA, 2000).

O trabalho docente, assim, precisa ser desenvolvido por esforços teóricos e práticos em articular formação e pesquisa, epistemologia e pedagogia

dentro de plurais práticas sociais e investigativas que não mais se bastam de conhecimentos estritamente científicos e necessitam de outros advindos dos diversos contextos e modos de saber (CUNHA, 2000).

Diante desta conduta docente, alguns desafios são necessários de enfrentamento como: o reconhecimento das limitações do modelo clássico da universidade frente às novas demandas do mercado que exigem uma conduta crítica que não cause a resistência ou submissão extrema, mas que conduza as práticas institucionais (MICHELOTTO; ZAINKO; ZAINKO, 2006).

Além da necessidade de pensar o papel da instituição e do professor no que tange os saberes e competências, antes considerados imponentes e que hoje passam por um processo de destituição, obsolescência, fragmentação e insuficiência, requeridos pelo mundo contemporâneo (RIBEIRO; CUNHA, 2010). E disso as práticas de ensino voltadas para os objetivos propostos e o embate das novas exigências do mercado de trabalho que interferem nos valores políticos, educacionais e culturais da profissionalização ofertada (FAGUNDES, BROILO, FORSTER, 2008)

Os professores do ensino superior são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da profissão em que contribuem, na medida em que investigam a área. No entanto, a preparação para a docência voltada para a pesquisa, não subsidia condições para que os insumos sejam revertidos na formação discente. Isso porque:" [...] a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados" (CUNHA, 2010 p. 2).

Ao que Anastasiou (2006) percebe, apesar do domínio em área de conhecimento, os professores tem poucas oportunidades em compreender, de fato, os conceitos essenciais, leis básicas, princípios organizadores, relações e nexos que as disciplinas que ministram possibilitam como campo de atuação e ensino quando há a necessidade de elencar os elementos determinantes do conhecimento e traduzi-los em saberes escolar e profissional possíveis de ensino.

Além do mais, como destaca Morosini e Morisini (2006), existe uma fragilidade envolta dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais docentes devido à ausência de referenciais que sejam consensuais à profissão. Essa crise evidencia-se desde a insatisfação quanto à formação oferecida nas instituições de

ensino que não condizem com a realidade profissional e atinge o professorado marcado pela ambiguidade do trabalho entre profissionalismo e proletarização, além da falta de reconhecimento social e mal-estar docente.

Estes desafios mostram que a docência no ensino superior precisa ser construída dinamicamente na superação da lógica pragmática e utilitária de conhecimento (FAGUNDES; BROILO; FORSTER, 2008) e em conjunto com os sujeitos institucionalmente envolvidos como colegas de trabalho, alunos e os demais, a fim do desenvolvimento profissional (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011).

Pautado em Isaia (2006) e Georgen (2006), que discutem os desafios e questões postas para a docência no ensino superior e os objetivos e compromissos da universidade, afirma-se que a universidade tem como propósito a construção da cidadania por meio do trabalho docente de formação de sujeitos críticos e reflexivos. No sentido, proposto por Morin (2003, p. 103) em:

> [...] fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais, e dedicar-se a eles; [...] também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor (MORIN, 2003 p. 103).

A docência é uma profissão complexa que requer conhecimentos específicos e habilidades pedagógicas para o manejo de ensino. O início da docência é um período de conversão em ser professor, determinante para o desenvolvimento profissional coerente e progressivo (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010). Como caracterizam as autoras, os primeiros anos da profissão voltam-se para a aprendizagem de como ensinar no contato com os alunos e com o conhecimento que se tem sobre a disciplina, além do mais, constituem-se como um momento importante de socialização profissional e profissionalismo interativo.

Atuando na docência no ensino superior encontram-se sujeitos das mais diversas áreas, mas o que há de comum entre eles é que muitos contam com a formação específica e a experiência profissional, quando existe, para fundamentar as práticas de ensino e que poucos têm formação pedagógica universitária, pois a formação proporcionada pela licenciatura é voltada para a docência no ensino básico, que confira como elemento fundamental para o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem.

Ainda que se apresente com características distintas, para ser professor são necessários alguns entendimentos fundamentais à profissão. Segundo Castro (2012), ao professor é preciso o entendimento sobre o sentido e o alcance da apropriação de um referencial que legitime suas concepções; sobre o planejamento de caminhos para a realização dos objetivos; sobre a fragilidade das teorias e conhecimentos que se modificam e se alteram constantemente e principalmente como os sujeitos se relacionam no processo de ensinar e aprender.

Na ação de ser professor, a construção da identidade docente se fortalece sobre uma formação ambientada na troca de experiências, para que os aspectos pessoais e sociais desta identidade deem sentido à multiplicidade de papéis que ao docente é requisitado, consonante ao próprio indivíduo sobre suas ações e no reconhecimento de seus pares (SAINSANLIEU, 1995 *apud* JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2012). Isso identifica o valor consubstancial da profissão enquanto trabalho que advém e culmina no social.

O valor social da docência é maior do que qualquer outra profissão, pois, segundo Martins (2007 p. 5), seu produto não é material, quantificável, mas se revela na consolidação das condições de apropriação do conhecimento sistematizado por meio do contato social dos sujeitos: "[...]. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens". Isso depende do saber consciente da área de conhecimento, do saber sobre as formas de aprendizagem e auxílio de ensino aos alunos.

As relações construídas dentro do campo educativo promove valores, atitudes e ações que podem e devem resultar em uma sociedade melhor, por isso é uma profissão social e deve ser permeada de aspectos que valorizem essa dimensão. Pertinente é a reflexão de Luz e Balzan (2012, p. 26) sobre o artigo de Pereira (2007):

> [...] a qualidade de ensino e/ou a melhoria dos resultados de uma gestão universitária só têm sentido se chegarem até a sala de aula, se atingirem o processo de ensino e aprendizagem e o inter-relacionamento professor e aluno, e se constituírem num instrumento de construção de um profissional cidadão. Cidadão esse entendido como aquele que se especializa consoante as competências, habilidades e atitudes requeridas pelo mercado, mas, também e

> principalmente, por aquele profissional que colabore para a existência de um mundo mais humano, mais solidário, mais justo, mais ativo e significativo em seu tempo presente.

Esse é o ponto essencial de compreensão sobre a profissão docente: a formação de cidadãos que compõem a sociedade, com vistas em seu desenvolvimento e melhoria das relações humanas.

Construir relações sociais a partir da construção de conhecimento torna a universidade lugar privilegiado na formação de humanos conscientes e comprometidos com o bem comum e com as questões que afligem a sociedade. Além do mais, ao contribuir para a profissionalização discente, que para Morin (2003 p. 65) significa “ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver”, também o faz para a solidariedade, a responsabilidade social e o respeito.

A valorização da ética, da crítica, da solidariedade e da equidade social, aspectos humanos para a formação profissional proporcionada, vale-se das palavras de Isaia, Maciel e Bolzan, quando afirmam que "[...] acreditamos que os domínios do conhecimento específico, de estratégias didáticas e recursos tecnológicos não suprirão a formação pedagógica, humana e ética inerentes à profissão docente mesmo sendo necessários (2010, p. 13).

Uma orientação que articula as relações de ensino, os aspectos pedagógicos e conhecimentos contribuintes das diversas áreas fazem-se necessário quando há a intenção de formação humana, além de profissional.

A formação *stricto sensu* e as práticas docentes de professores bacharéis no ensino superior

A pesquisa investigou as práticas docentes de bacharéis no ensino superior, tendo como sujeitos os bacharéis docentes com formação *stricto sensu* em áreas específicas de conhecimentos e bacharéis docentes que optaram pelo mestrado acadêmico na área da Educação.

As trajetórias de formação dos docentes participantes são distintas, dessa forma a pesquisa contou com dois questionários, um voltado para docentes bacharéis no ensino superior com formação no *stricto sensu* em áreas específicas e outro voltado para docentes bacharéis oriundos do mestrado acadêmico em

Educação. Esses questionários permitiram identificar a pluralidade de saberes que a formação e a prática profissional convergem à carreira docente.

O levantamento de dados sobre a docência dos bacharéis com formação *stricto sensu* em área inicial contou com 14 participantes, oito homens e seis mulheres. Enquanto que o levantamento de dados sobre a carreira docente dos bacharéis oriundos do mestrado acadêmico em Educação contou dez participantes, três homens e sete mulheres. Ao todo, portanto, foram 24 docentes respondentes, 11 homens e 13 mulheres.

As áreas de formação inicial dos participantes são: Administração, Ciência da Computação, Educação Física, Engenharia da Computação, Engenharia Têxtil, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Jornalismo, Odontologia, Psicologia, Secretariado Executivo e Serviço Social.

Sobre a formação profissional destes docentes: dois são doutores em áreas de formação inicial, quatro são doutorandos também em áreas de formação inicial, nove são mestres sendo seis em Educação, seis são mestrandos sendo quatro em Educação e três tem especializações na área de formação inicial.

A idade dos participantes com formação *stricto sensu* em áreas específicas varia: sete tem entre 25 a 30 anos e seis tem idade entre 30 e 40 anos. Já os participantes bacharéis oriundos do mestrado em Educação tem a idade variante: três entre 30 e 35, cinco entre 35 e 40 e um com 42 anos. Essa diferenciação de idade entre os participantes leva a crer que é mais frequente que o bacharel recém-formado curse o *stricto sensu* em áreas da formação inicial enquanto os bacharéis docentes que optam por cursar o mestrado em Educação levam tempo maior, provavelmente de consolidação de suas carreiras docentes.

Esse último dado também é visualizado devido ao tempo de serviço na carreira dos participantes, que é maior para os oriundos do mestrado em Educação. Entre os docentes bacharéis com formação *stricto sensu* específica: seis menos de um ano, dois tem um ano, um tem dois anos, um tem três anos, um tem quatro anos, um tem seis anos e dois tem mais de dez anos. Entre os docentes bacharéis oriundos do mestrado em Educação: um tem dois anos, dois tem três anos, dois tem cinco anos, um tem sete anos, dois tem dez anos, um tem 14 anos e um tem 15 anos.

O interesse pela docência no ensino superior ocorreu para 12 participantes durante a graduação, para três após a graduação, para dois durante o curso de pós-graduação, um após o curso de pós-graduação e seis devido à oportunidade de emprego. Das instituições de ensino em que trabalham, nove estão vinculados à instituições públicas, 14 à instituições privadas e um atua em instituição pública e privada.

Importante pergunta aos participantes foi feita referente às contribuições dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* para a carreira docente dos participantes. Nela, a maioria dos participantes com cursos de pós-graduação nas áreas de formação inicial mencionou o aprofundamento de conhecimentos específicos. Isso porque, oito elencaram o domínio teórico-científico específico e quatro participantes afirmaram o conhecimento da área voltado para o mercado de trabalho.

Além disso, para os profissionais bacharéis com formação em cursos *stricto sensu* em área específica de conhecimento a experiência em docência no ensino superior por meio de estágio supervisionado foi mencionada por dois e para outros dois a pós-graduação promoveu o amadurecimento acadêmico. Para outro participante, a contribuição da pós-graduação foi o incentivo salarial por meio da qualificação.

Para três dos docentes oriundos do mestrado em Educação, a contribuição do curso de pós-graduação foi postura de reflexão crítica da profissão e um constatou maior confiança em sala de aula.

Outros participantes mencionaram aspectos didáticos como contribuições dos cursos *stricto sensu* frequentados. Para os oriundos de áreas específicas, dois assinalaram a didática docente. Para os oriundos do mestrado em Educação, dois afirmaram maior atenção à organização e atenção aos problemas de aprendizagem, dois mencionaram cautela nas formas de avaliação e um respondeu zelo no processo de ensino e aprendizagem.

Tanto para os docentes com formação específica quanto para os docentes com formação no mestrado em Educação, o conhecimento da pesquisa científica foi essencial aos cursos de mestrado e doutorado, mencionado por quatro; a participação em eventos científicos e a atualização por leitura de periódicos científicos, respondido por um participante cada com mestrado em Educação.

Para três respondentes, dois com formação específica e um mestrando em Educação, os cursos do *stricto sensu* não contribuíram com a profissão docente.

Quando perguntado sobre quais os conhecimentos e experiências que os participantes julgam importantes e fazem parte da docência, tanto as respostas dos docentes bacharéis com formação no *stricto sensu* em áreas específicas quanto os que cursam ou cursaram o mestrado na área da Educação permearam principalmente a didática e metodologias de ensino; os conhecimentos específicos oriundos dos cursos de formação e anteriores à profissão; experiências que influem a prática profissional; desenvolturas para a profissão docente e características que embatem na formação pedagógica.

Referente à didática e metodologias de ensino, nove foram específicos ao mencionarem a primeira e seis a segunda, além disso, cinco citaram os conhecimentos pedagógicos. Todos eles são docentes que cursaram o *stricto sensu* em áreas da formação inicial. Enquanto que dentre os docentes bacharéis oriundos do mestrado em Educação, três afirmaram a formação didática em cursos após a graduação.

Relacionado aos conhecimentos específicos, 12 participantes com pós-graduação na área de formação inicial os mencionaram. Da mesma forma, três dos respondentes docentes com mestrado em Educação também incluíram os conhecimentos advindos dos cursos de graduação e outros seis da experiência e prática profissional com o conteúdo ministrado.

Algumas respostas mencionaram experiências diversas que culminam na prática docente dos participantes com mestrado ou mestrandos na área da Educação como a experiência nos estágios e grupos de pesquisa, elencados por quatro; a experiência em apresentar trabalhos e palestras e a experiência de vida e profissional na área, mencionados por um cada.

Três outros docentes com formação somente em áreas específicas elencaram como importante o conhecimento sobre seus alunos e outro sobre os objetivos do ensino superior e papel da universidade. Além disso, dois citaram a comunicação com os alunos e compreensão da realidade.

As desenvolturas para a profissão docente ficaram evidentes quando a visão crítica e criativa e o conhecimento de recursos tecnológicos na sala de aula

foram citados por um participante cada com formação em área específica. Ainda sobre as desenvolturas para a profissão docente, os professores bacharéis com formação no mestrado ou mestrandos em Educação mencionaram cada um a oratória; a postura constante de busca do conhecimento e a atenção às falhas de colegas de profissão como elementos importantes para o desenvolvimento da docência.

Aspectos da formação profissional também foram elencados por um participante cada com formação no mestrado em Educação como a influência de parentes professores; a formação em magistério antes do bacharelado e a formação no mestrado em Educação para seguir com a docência no ensino superior.

A última pergunta remeteu às dificuldades e desafios na profissão docente percebidas pelos participantes. Muitos aspectos foram abordados por eles, por isso foram elencados em categorias para melhor compreensão. As categorias desenvolvidas foram: desvalorização do magistério, relações interpessoais, aspectos didáticos, formação inicial e continuada docente, conjunturas da profissão docente e adequação docente frente às novas tecnologias.

Nas menções em torno da desvalorização do magistério, os participantes elencaram aspectos semelhantes. Para os professores do ensino superior com formação no *stricto sensu* em áreas de formação inicial, o que mais dificulta a profissão é o baixo salário, principalmente de instituições particulares de ensino, apontado por cinco deles.

Além disso, dois reclamaram do excesso de trabalho; dois apontaram a necessidade de tempo extra de trabalho que não é remunerado, uma vez que o trabalho assalariado em instituições particulares e em alguns contratos em instituições públicas ocorre por meio da hora/aula; dois mencionaram a pressão exercida para o cumprimento de prazos e atividades; dois professores mencionaram a exaltação do comércio de aulas em detrimento do conhecimento e dois sobre a atribuição de papéis de aluno como contratante e o professor como contratado para o ensino, em visão estritamente mercadológica.

No mesmo sentido, dentre os participantes oriundos do mestrado em Educação, um elencou a falta de reconhecimento da profissão docente; um afirmou que a existência da carreira de pesquisador em primeiro lugar compromete a

docência; um afirmou a burocracia do ensino público prejudica a atenção às aulas e um mencionou a instabilidade na profissão docente em instituições privadas.

Ainda na pergunta sobre as dificuldades enfrentadas na profissão docente, as respostas em torno da desvalorização do magistério dos docentes participantes oriundos do mestrado em Educação relacionaram-se com a falta de reconhecimento da profissão para dois respondentes, um em geral e outro pelas instituições sociais e políticas.

No ensino público, a profissão tem muita burocracia, como afirma um participante e no ensino privado a relevância da docência embate com a baixa remuneração dos docentes, como declararam três sujeitos, além do ambiente empresarial e com a mercantilização da educação, mencionado por um.

Sobre as relações interpessoais, os participantes oriundos do mestrado em Educação afirmaram que as maiores dificuldades dizem respeito aos alunos, principalmente quanto ao desinteresse durante as aulas, mencionadas por quatro deles. Outros quatro mencionaram o desafio em manter o interesse deles nas aulas e três a necessidade de adequação ao perfil do aluno. Dois afirmaram ser a imaturidade de alguns deles em relação ao ensino superior; outros dois a fraca formação advinda do ensino médio e a falta de respeito ao professor.

Para os docentes com formação em suas áreas iniciais, cinco reclamaram da fraca formação advinda do ensino básico e três sobre a falta de interesse dos alunos nas atividades de ensino.

Ainda nas relações interpessoais, um dos participantes oriundos do mestrado em Educação mencionou que um desafio ao cotidiano docente é a influência da desmotivação de colegas. O mesmo foi apontando por um docente bacharel com formação no *stricto sensu* em área específica ao afirmar que se sente afetado pela desmotivação e despreparo de colegas docentes.

Nas menções sobre os aspectos didáticos, dois professores com formação específica revelaram dificuldades no ensino com o perfil profissional em constantes mudanças; dois apontaram dificuldades em envolver os alunos nas atividades; um observou que a metodologia de ensino é antiga referente ao perfil profissional; um sentiu a falta do conhecimento pedagógico e um a dificuldade em conseguir mostrar aplicação prática do conteúdo de ensino.

Da mesma forma, os professores oriundos do mestrado em Educação também fizeram apontamentos: dois mencionaram como desafio desenvolver um ensino de qualidade e outros quatro afirmaram, cada um, desafios no ensino em transmitir experiências; transmitir conhecimentos; demonstrar a importância da disciplina e apresentar a prática das disciplinas.

Referente à formação inicial e continuada docente, dois participantes com formação no mestrado em Educação responderam como desafios a necessidade de atualização constante dos conhecimentos e um cada afirmou a formação inicial fraca para a docência e as demandas do papel de pesquisador. Para dois docentes com formação em suas áreas iniciais, a falta de incentivo à profissionalização do professor nas instituições também é um desafio.

Quanto às conjunturas da profissão docente, dois participantes oriundos do mestrado em Educação mencionaram as instalações físicas das instituições como não adequadas ao ensino e dois afirmaram a falta de tempo para estudos e pesquisas e o excesso de trabalho. Da mesma forma, dois professores com formação *stricto sensu* em áreas específicas reclamaram da estrutura física das instituições em que são docentes.

Sobre a adequação docente frente às novas tecnologias, três docentes bacharéis oriundos do mestrado em Educação afirmaram o desafio de adaptarem-se a elas e outro afirmou como desafio o fazer docente nas modalidades presencial e a distância de educação, como o próprio docente afirmou. No mesmo sentido, um docente bacharel doutorando em sua área de formação inicial apontou a dificuldade em manter a atenção dos alunos diante das tecnologias móveis como celulares, *tablets* e *notebooks* dos alunos.

Considerações Finais

Ao analisar as respostas dos participantes, ficou evidente que os apontamentos são muito semelhantes quando se referem aos desafios enfrentados na profissão docente. Entretanto, percebe-se que as contribuições dos cursos de pós-graduação frequentados são diferentes e exercem diferentes influências nos conhecimentos e experiências que esses bacharéis tem como fundamentais à docência.

Quando indagados sobre as contribuições dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a maioria dos participantes com formação em áreas específicas mencionaram aspectos sobre o conhecimento específico, enquanto que os participantes docentes oriundos do mestrado em Educação apontaram a reflexão crítica da profissão, organização, cautela e zelo pelo processo de ensino e aprendizagem.

Semelhante à essas respostas também foram as da questão sobre os conhecimentos e experiências importantes à docência, em que para 12 dos participantes com *stricto sensu* em áreas específicas para ser docente é necessário ter o conhecimento específico enquanto três participantes oriundos do mestrado em Educação mencionaram o mesmo.

Desses dados conclui-se que os desafios na carreira docente são os mesmos, mas o enfrentamento dessas questões está fortemente relacionado ao caráter da formação profissional obtida no *stricto sensu*.

A pluralidade de saberes que caracterizam as práticas docentes é fundamental e os diferentes caminhos de formação profissional são exímias fontes desses saberes. Cabe descobrir, para além, se há espaços para que essas diferenças possam ser discutidas entre os professores a fim de uma docência cada vez mais comprometida.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 147-172.

CASTRO, Rosane Michelli. A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.4, p. 263-287. dez. 2012.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino como Mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 45-53.

_____. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33e-

ncontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>.Acesso em: 05 set. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FAGUNDES, Maurício César Vitória; BROILO, Cecília Luiza; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos. In: **31ª Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambu: ANPED, 2008. v. 1. p. 1-16.

GOERGEN, Pedro. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Universidade e Compromisso social**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010. Disponível em: < http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Res.pdf>. Acesso em: 09 set. 2013.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: Pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 63-84.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Aline; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Entre o discurso práticado e a realidade percebida no processo de formação docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba: São Paulo. v. 17, n. 2, p. 503-528, jul. 2012.

LUZ, Sueli Petry; BALZAN, Newton César. Programa de formação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba: São Paulo. v. 17, n. 1, p. 11-41, mar. 2012.

MARTINS, Ligia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MICHELOTTO, Regina Maria; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; ANDRICH, Emir Guimarães. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PARANÁ 1991 – 2004: UEL. IN: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **Educação Superior Brasileira**: 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

_____; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; MOROSINI, Lúcio. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira: **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 47-63.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.15, n.39, p.1011-24, out./dez. 2011.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Universidade e educação geral**: para além da especialização. Campinas: Alínea, [2007]. (Coleção Educação em Debate).

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.14, n.32, p.55-68, jan./mar. 2010.

RICHARDSON, Roberto Jary. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2007.

VELLOSO, Jacques. Mestres e Doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.