



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

BRUNA DONATO RECHE

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UEL E A
PERSPECTIVA DE ALUNOS ORIUNDOS DO
BACHARELADO**

Londrina
2015



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2015

BRUNA DONATO RECHE

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UEL E A
PERSPECTIVA DE ALUNOS ORIUNDOS DO
BACHARELADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maura Maria Morita Vasconcellos

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R296f Reche, Bruna Donato.

A formação docente para o ensino superior no programa de mestrado em educação da UEL e a perspectiva de alunos oriundos do bacharelado / Bruna Donato Reche. – Londrina, 2015.

226 f. : il.

Orientador: Maura Maria Morita Vasconcellos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Professores universitários – Formação – Teses. 2. Ensino superior – Teses. 3. Educação – Pós-graduação – Teses. 4. Educação – Teses. I. Vasconcellos, Maura Maria Morita. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 378.12

BRUNA DONATO RECHE

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UEL E A
PERSPECTIVA DE ALUNOS ORIUNDOS DO BACHARELADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maura Maria Morita
Vasconcellos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Componente da Banca: Prof. Dr. João Luiz
Gasparin
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Componente da Banca: Prof^a. Dr^a. Sandra
Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 25 de maio de 2015.

AGRADECIMENTOS

Foram dois anos de grandes aprendizagens e fundamentais para o sonho da carreira docente. Anos de amadurecimento profissional e de gratidão a pessoas que contribuíram para a consolidação da pesquisa e formação de pesquisadora.

Agradeço aos céus pelas aprendizagens no curso de mestrado, pelos professores inspiradores e colegas muito queridos.

Agradeço à orientadora pela atenção, auxílio e contribuição em minha formação profissional.

Agradeço à família pelo apoio na realização do sonho.

Agradeço ao namorado pelo incentivo, carinho, cuidado, respeito e auxílio emocional e profissional dedicados a mim e ao trabalho.

Agradeço a Deus pelos momentos de inspiração que permearam o começo ao fim da pesquisa.

RECHE, Bruna Donato. **A formação docente para o ensino superior no programa de mestrado em Educação da UEL e a perspectiva de alunos oriundos do bacharelado**. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Este relatório se refere à pesquisa de dissertação de mestrado sobre formação docente e pedagógica para o ensino superior e a perspectiva referente a esta formação dos alunos oriundos do bacharelado do programa de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Está inserido na linha de pesquisa Docência: Saberes e Práticas, mais especificamente na área de formação de professores para o ensino superior. Teve como problema de pesquisa a seguinte questão: Qual a perspectiva dos alunos oriundos do bacharelado sobre a formação para a docência no ensino superior desenvolvida no mestrado em Educação de uma universidade pública? O objetivo geral foi: analisar a perspectiva dos alunos oriundos do bacharelado do mestrado em Educação da UEL sobre a formação para a docência no ensino superior, considerando o *stricto sensu* como espaço e tempo para a formação docente. A abordagem teórico-metodológica foi predominantemente qualitativa e de caráter exploratório-descritivo, uma vez que o intuito foi de aprofundamento de ideias, hipóteses e a descrição de características do objetivo investigado (SANTOS, 2005). Os instrumentos de coleta de dados foram dois, os questionários, respondidos por 16 alunos do curso de mestrado estudado com formação em áreas de bacharelado das turmas de 2009 a 2014 e entrevistas estruturada com a coordenadora e com duas professoras do programa de mestrado. Para a interpretação dos dados, o método hermenêutico-dialético proposto por Minayo; Assis e Souza (2005) foi considerado. A pesquisa revelou que a maioria dos participantes são docentes no ensino superior. Para a maioria, o interesse pela docência acompanhou-os desde a graduação e, nesse meio tempo, a experiência e prática com o conteúdo ministrado, as advindas dos estágios e grupos de pesquisa foram significativos para o desenvolvimento da profissão. A docência para eles têm os benefícios da realização pessoal, da possibilidade de trabalhar com a teoria e prática da área profissional e da participação na formação dos alunos. A escolha pelo mestrado em Educação ocorreu principalmente pelo interesse nas contribuições da Educação para a carreira docente. O diferencial do programa investigado foi a preocupação com o desenvolvimento da profissão docente e suas contribuições gerais e aspectos formativos foram o incentivo à pesquisa, aprofundamento na linha de pesquisa de interesse e metodologias de pesquisa.

Palavras-chave: Docência no ensino superior. Formação pedagógica. Formação docente.

RECHE, Bruna Donato. **The Teacher's formation to higher education in the Londrina State University Master's Degree in Education and the perceptions of students who came from bachelors area.** 226 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, 2015.

ABSTRACT

This report refers a research from a master's in Education thesis about the teacher's formation and pedagogical formation to higher education and the perceptions of masters in Education students at the Londrina State University who came from bachelors área. Is inserted in the line of research Teaching: Knowledge and practices, specifically in the teacher training area for higher education. Had as research problem the this question: What is the perspectives of masters students who came from bachelors area about the teacher's formation developed in a Master's degree in Education at a public university? The goal was to analyze the perspectives of masters in Education students at the LSU who came from bachelors area about the teacher's formation to higher education, considering the stricto sensu as time and space for teacher formation. The theoretical and methodological approach was developed predominantly by the qualitative methodology, exploratory and descriptive, since the aim was to deepen ideas, hypotheses and the description of the characteristics investigated goal (SANTOS, 2005). The instruments for data collection were two questionnaires, answered by 16 students of the masters course studied with a degree in Bachelor of areas of the 2009 to 2014 classes and structured interviews to the coordinator and two teachers of the master's program. For the interpretation of the data the hermeneutic-dialectic method proposed by Minayo; Assis and Souza (2005) was considered. The research revealed that the most of the participants are teachers in higher education. For most of them, the interest in teaching followed them since graduation, in the meantime, the experiences and practices with the knowledge of teaching, as well those of internships and research groups were significant for the developing of the career. Teaching career has the benefits of personal accomplishment, the possibility of working with the theory and practice of professional field and participation in the training of students. The choice for the Masters in Education was mainly due to interest in the contributions of Education for teaching career. The differential of the course was the concern with the development of the teaching profession. As contributions and formative aspects were the incentive for research, depth examination of the line of research of interest and research methodologies.

Keywords: Teaching in higher education. Pedagogical formation. Teacher formation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de alunos oriundos do bacharelado comparado ao total de alunos matriculados no mestrado em Educação/UEL de 2009-2014	112
Gráfico 2 – Percentual de matrículas no período de 2009-2014 dos alunos oriundos do bacharelado no mestrado em Educação/UEL.....	112
Gráfico 3 – Total de alunos bacharéis no mestrado em Educação/UEL e o total de participantes da pesquisa, mulheres e homens no período de 2009-2014	115
Gráfico 4 – Formação profissional dos participantes.....	116
Gráfico 5 – Número de participantes com cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> somente nas áreas de formação inicial; somente nas áreas da Educação e nas áreas de formação inicial e Educação.....	122
Gráfico 6 – Instituições de trabalho dos participantes.....	125
Gráfico 7 – Dificuldades enfrentadas na carreira docente pelos participantes	137
Gráfico 8 – Desafios da profissão docente para os participantes.....	140
Gráfico 9 – Apresenta a questão 4.4 do questionário: o programa trabalha aspectos de formação pedagógica para a docência no ensino superior	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas no programa de mestrado em Educação/UEL total e de alunos com formação em bacharelado no período de 2009-2014	111
Tabela 2 – Distribuição dos alunos bacharéis participantes da coleta de dados pelo ano de matrícula	113
Tabela 3 – Total de mulheres e homens bacharéis no referido programa de mestrado em Educação no período de 2009-2014.....	115
Tabela 4 – Formação profissional em números dos alunos oriundos do bacharelado das turmas de 2009-2014	118
Tabela 5 – Formação profissional dos 16 alunos oriundos do bacharelado das turmas de 2009-2014 participantes da consulta	119
Tabela 6 – Menor idade, média e maior idade entre os participantes	120
Tabela 7 – Média do tempo de intervalo entre a formação inicial e o ingresso no mestrado e média de idade quando no ingresso	120
Tabela 8 – Média de idade dos participantes no ingresso ao mestrado	120
Tabela 9 – Número de cursos de pós-graduação lato sensu por participante	121
Tabela 10 – Cursos de especialização na área da Educação dos participantes da consulta	123
Tabela 11 – Interesse na profissão docente dos participantes	128
Tabela 12 – Motivos de interesse na carreira profissional docente para os participantes	129
Tabela 13 – Conhecimentos e experiências necessárias à boa prática docente para os participantes	132
Tabela 14 – Benefícios do mestrado em Educação para profissões não docentes elencados pelos participantes	135
Tabela 15 – Conceitos fundamentais na concepção sobre formação pedagógica para o ensino superior dos participantes.....	145
Tabela 16 – Busca do mestrado em Educação pelos participantes	148
Tabela 17 – Expectativas dos participantes para o mestrado em Educação.....	151
Tabela 18 – Mudanças percebidas na profissão docente após frequentar o mestrado em Educação/UEL	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANP	Agenda Nacional de Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CF	Conselho Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNP	Conselho Nacional de Pesquisa
CNPQ	Conselho Nacional de desenvolvimento científico e tecnológico
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEPE	Grupo de Estudos em Práticas de Ensino
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE/PR	Plano de Desenvolvimento da Educação do Estado do Paraná
PIB	Produto Interno Bruto
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA	17
2. A PÓS-GRADUAÇÃO E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	24
2.1 Institucionalização da pós-graduação brasileira: mercado de trabalho, pesquisa e docência no ensino superior	24
2.2 A formação em Mestrado Acadêmico e a carreira profissional	42
2.3 A formação docente para o ensino superior na legislação vigente de diretrizes e bases da Educação	48
2.4 Características da docência no ensino superior e principais desafios	50
2.5 Apontamentos teóricos para o trabalho docente	63
3. A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO	67
3.1 A formação docente nos programas <i>stricto sensu</i> com foco na pesquisa e conhecimentos específicos	67
3.2 A pesquisa como prática do cotidiano docente	72
3.3 O início da docência no ensino superior e os desafios pertinentes aos conhecimentos pedagógicos	78
3.4 A pedagogia universitária e o amparo pedagógico na construção da carreira docente	83
3.5 Formação pedagógica: incentivo e possibilidades	91
3.6 A pós-graduação <i>stricto sensu</i> como tempo e espaço para a formação docente	93
3.7 O estágio curricular supervisionado em docência no ensino superior	98

4. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UEL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E DOS ALUNOS ORIUNDOS DE BACHARELADO	101
4.1 A recorrência à pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação para a formação profissional docente	101
4.2 O programa de mestrado <i>stricto sensu</i> em Educação da Universidade Estadual de Londrina.....	105
4.3 Os alunos bacharéis do mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina: uma visão da coordenação do curso	111
4.3.1 <i>Formação profissional dos alunos bacharéis do programa de mestrado em Educação e a carreira profissional dos participantes da pesquisa.....</i>	114
4.4 Perspectivas dos alunos bacharéis sobre formação docente: elementos a considerar	127
4.4.1 <i>Carreira profissional docente: motivos, conhecimentos e benefícios da docência na perspectiva dos bacharéis</i>	127
4.4.2 <i>A busca pelo mestrado em Educação/UEL pelos bacharéis: intuítos e contribuições</i>	146
4.4.3 <i>Os aspectos formativos do programa de mestrado em Educação/UEL na perspectiva dos participantes.....</i>	156
4.4.4 <i>O deparar-se com as dificuldades e contratempos no decorrer do curso.....</i>	165
4.4.5 <i>Conhecimentos e percepções construídos pelos bacharéis alunos.....</i>	169
4.4.6 <i>Sugestões dos participantes ao programa de mestrado em Educação/UEL</i>	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICES	218

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação da pesquisa	218
APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade e Sigilo da pesquisadora.....	219
APÊNDICE C – Questionários aos alunos participantes.....	220
APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada com a coordenadora do programa de mestrado em Educação da UEL.....	222
APÊNDICE E - Entrevista Estruturada com professoras da área de Didática do programa de mestrado em Educação da UEL.....	224
ANEXOS	225
ANEXO A – Declaração de Concordância com a pesquisa realizada.....	225
ANEXO B – Parecer aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisas envolvendo seres Humanos	226

INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior é temática de importância consolidada no âmbito da didática e formação de professores. Por meio dos estudos de pesquisadores como Behrens (1998), Pachane (2006) e Veiga (2006), sabe-se que, apesar da pós-graduação *stricto sensu* ser responsável pela formação para a docência no ensino superior, contida na LDB, é frequente que a ênfase na pesquisa compila quase todas as ações pedagógicas dos programas, faltando espaços que de fato se preocupem com a docência.

Os estudos de Dias Sobrinho (2005); Goergen (2006); Isaia (2006) e Ribeiro e Cunha (2010), nesta temática, apontam como exemplos os desafios da docência na formação profissional frente às políticas neoliberais e às condições de atuação, que embatem em maior ou menor grau todos os profissionais docentes.

É frequente também, revelados por estudos com foco nos aspectos pedagógicos da docência, a constatação da sua ausência durante a formação docente ou durante o exercício da profissão que podem refletir em formas de ensino pouco efetivas, como os estudos de Anastasiou (2006); Fischer (1996) e Morosini e Morosini (2006), e também da necessidade de espaços voltados para a discussão e formação pedagógica de professores universitários como nos apontamentos de Corrêa e Ribeiro (2013); Freitas e Seiffert (2007) e Popkewitz (1992).

Essa dissertação de mestrado provém da temática “docência no ensino superior”. No entanto, em decorrência de poucos estudos contemplarem o magistério no ensino superior desenvolvida por profissionais oriundos do bacharelado, teve como foco a formação docente e pedagógica para o ensino superior em um programa de mestrado em Educação na perspectiva de alunos oriundos de cursos de bacharelado, ao considerar o *stricto sensu* como espaço e tempo para a formação docente.

Na configuração proposta pelo Parecer 776 de 1997 do CNE, os cursos de graduação devem apresentar diretrizes curriculares que fundamentem as áreas de conhecimento e campo dos saberes da profissão que agregam. Sendo assim, os cursos de bacharelado são orientados à formação de profissionais para o mercado de trabalho e não apresentam disciplinas com aspectos pedagógicos voltados para a docência (BRASIL, 1997).

É por este motivo que a docência no ensino superior por profissionais bacharéis é frequentemente desenvolvida por meio de conhecimentos da formação específica e de experiências profissionais, que variam entre as advindas do estágio, quando de um professor recém-formado, ou de anos de trabalho em uma ou várias áreas da formação inicial.

Para Masetto (1998), ao docente no ensino superior é esperado conhecimentos nas áreas específica e pedagógica no sentido de compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. Na prática, isso significa elencar saberes específicos e transformá-los em pedagógicos, passíveis de compreensão dentro do conteúdo de ensino proposto e é nessa ação que muitos docentes apresentam dificuldades.

Pesquisas como as de Soares e Cunha (2010) revelam que a debilidade de conhecimentos referentes ao exercício pedagógico da docência tem levado muitos profissionais oriundos do bacharelado a frequentarem os programas de pós-graduação da Educação, a fim de compreenderem e melhorarem a conduta docente com os conhecimentos dessa área.

Diante desta realidade, o trabalho teve como foco a perspectiva dos alunos oriundos do bacharelado no mestrado em Educação da UEL sobre a formação para a docência no ensino superior, delimitando-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Qual a perspectiva dos alunos oriundos do bacharelado sobre a formação para a docência no ensino superior desenvolvida no mestrado em Educação de uma universidade pública?

Em linhas gerais, compreenderam-se as perspectivas dos alunos do mestrado em Educação oriundos do bacharelado sobre os motivos de terem escolhido o programa, sobre a formação docente e pedagógica desenvolvida nele, sobre as dificuldades vividas ao atuarem como docentes em suas áreas específicas e suas expectativas em relação à formação pedagógica no *stricto sensu*.

O interesse pelo tema de pesquisa adveio de indagações da pesquisadora quanto à preparação e formação pedagógica dos professores do ensino superior, pois, mesmo que licenciada em Pedagogia e mestranda em Educação, não se sentia preparada para enfrentar os desafios da docência no ensino superior. Desta preocupação resultou o questionamento aos colegas professores advindos de outras áreas que não contemplem a formação para o magistério sobre suas maneiras de

lidar com as situações pedagógicas, falta de preparo e a busca pelas contribuições da Educação para a docência.

O objetivo geral delimitou-se em analisar a percepção dos alunos oriundos do bacharelado do mestrado em Educação da UEL sobre a formação para a docência no ensino superior, considerando o *stricto sensu* como espaço e tempo para a formação docente.

Os objetivos específicos foram: Aprofundar conhecimentos sobre a formação docente e pedagógica para o ensino superior no *stricto sensu*; problematizar questões relativas à formação para a docência no ensino superior desenvolvida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*; verificar ações e propostas desenvolvidas no programa de mestrado em Educação de uma universidade pública voltadas para a formação docente e pedagógica para o ensino superior e identificar e analisar perspectivas de alunos oriundos do bacharelado sobre a formação pedagógica docente para o ensino superior e demais ações formativas.

O levantamento bibliográfico sobre a temática “docência no ensino superior” permitiu o desenvolvimento de quatro capítulos. O primeiro intitulado como **Descrição e fundamentação da metodologia de pesquisa** apresenta os procedimentos teórico-metodológicos orientadores da pesquisa.

O segundo capítulo, designado como **A pós-graduação e a docência no ensino superior no contexto da educação brasileira**, versa principalmente sobre a institucionalização da pós-graduação no país, sobre a formação em mestrado e a carreira profissional, especialmente a docente no ensino superior, em que tratou da legislação que a respalda e sobre os principais desafios do magistério.

O terceiro capítulo denominado **A pedagogia universitária e a formação para a docência na pós-graduação** descreve com maior relevância sobre a pesquisa na prática docente; a pedagogia universitária, formação pedagógica para a docência no ensino superior e os cursos *stricto sensu* como tempo e espaço de formação docente.

O quarto capítulo nominado **A formação docente para o ensino superior no programa de mestrado em Educação da UEL: Perspectivas de professores e dos alunos oriundos de bacharelado**, descreve sobre a recorrência à pós-graduação *stricto sensu* em Educação para a formação docente, apresenta o programa de mestrado em Educação da UEL, seus alunos oriundos do bacharelado, o levantamento e análise dos dados obtidos por meio dos alunos, coordenadora e duas professoras do programa.

1 DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa e levantamento de dados foram realizados predominantemente na perspectiva da pesquisa qualitativa por meio do Programa de Mestrado em Educação da UEL, em que se contatou egressos do bacharelado das turmas de 2009 a 2012 e ingressos de 2013 e 2014 para compreender aspectos sobre a formação docente e pedagógica para o ensino superior, relacionados ao Programa frequentado.

Esse trabalho propôs-se a discutir sobre a formação docente para ensino superior. Devido ao número crescente de instituições de ensino superior no país e ao número de matrículas em cursos de pós-graduação na área da Educação por profissionais oriundos do bacharelado, apresenta uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da UEL sobre a formação pedagógica para o ensino superior na perspectiva de alunos bacharéis, que pretendem ser ou já são professores no ensino superior e na perspectiva da coordenadora e duas professoras do Programa.

A construção da análise envolveu teoria fundamentada sobre a temática “docência no ensino superior”, as perspectivas dos alunos do Mestrado em Educação participantes e entrevistas com a coordenadora e duas professoras da linha de pesquisa Docência e Saberes, uma por meio eletrônico, do Programa de Mestrado em Educação no intuito de compreender melhor o processo de formação dos alunos bacharéis durante o curso. Portanto, essa pesquisa teve predomínio da perspectiva qualitativa de estudo, o que não descarta a presença de elementos quantitativos na interpretação dos dados.

A pesquisa qualitativa é um meio de entender e responder a questões muito específicas de uma realidade que, contendo muitos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, não pode ser somente quantificada (MINAYO, 2003). Segundo Lara e Molina (2011 p. 131) “[...]. Tudo isso corresponde a relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis”. Todos os dados que o objeto de pesquisa permite levantar contribuem para a compreensão da realidade, que é complexa dada as interações sociais.

Da mesma forma, Flick (2004, p. 17) afirma que “A relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da

pluralização das esferas de vida". Este tipo de pesquisa pauta-se no ambiente natural, nas relações e interações que ocorrem nele como fonte direta de dados para o pesquisador permitindo a obtenção de dados descritivos, que caracterizam a pesquisa qualitativa como aquela voltada mais para o processo do que para o produto, devido à preocupação em retratar a perspectiva dos sujeitos (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Os métodos qualitativos se diferem ao considerar a relevância da comunicação que o pesquisador estabelece com o campo de pesquisa para produzir conhecimento, ao invés de neutralizá-la ou negá-la como outras metodologias. Isso contribui para a construção da realidade, pois:

[...]. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto" (FLICK, 2004 p. 22).

A pesquisa qualitativa permite o confronto dos dados, das evidências, das informações coletadas sobre o assunto e um entendimento ampliado quando relacionado com o conhecimento teórico acumulado sobre o tema (LÜDKE; ANDRE, 1986). Várias abordagens teórico-metodológicas podem ser utilizadas neste tipo de pesquisa, que se caracteriza, além disso, pelo reconhecimento da subjetividade, das interações em curso e pela tentativa de reconstrução do campo e práticas sociais que envolvem o objeto (FLICK, 2004).

Nesse sentido, o trabalho foi desenvolvido predominantemente por meio da metodologia qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, com levantamento de dados sobre a perspectiva dos alunos oriundos do bacharelado sobre a formação docente para o ensino superior no mestrado em Educação da UEL.

Como explica Bardin (2004), uma abordagem que se aproxime da qualitativa procura nos significados indicadores que permitam inferências não evidentes ou previstas e requer um procedimento mais intuitivo diante das possibilidades de compreensão do pesquisador: “[...]. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (BARDIN, 2004 p. 108).

Essa metodologia é interessante, pois considera significados, experiências, motivos, sentimentos, atitudes e valores dos envolvidos com o fenômeno a ser

investigado, coerente com o objeto de pesquisa que se pretende investigar aliados à exploração de referencial teórico relacionado para melhor compreensão da realidade. E identifica-se com o problema levantado neste estudo ao abordar “[...] o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 1994, p.15). Por se tratar de pessoas, os estudos descritivos exigem uma série de informações sobre o objeto pesquisado que podem ser coletadas por várias fontes (TRIVIÑOS, 1987).

O caráter exploratório-descritivo pode ser explicado por Santos (2005) ao escrever que a pesquisa exploratória se caracteriza pelo intuito de aprofundar e aperfeiçoar ideias, construir hipóteses e elaborar respostas antecipadas na existência de poucos dados aparentes disponíveis para a compreensão do objeto de pesquisa. Já a descritiva permite construir as características de um determinado fenômeno e suas variáveis.

Entende-se, portanto, que a construção da realidade, quando da pesquisa exploratório-descritiva, consiste em formular hipóteses e ideias em torno de um objeto de estudo e elencar o maior número de dados que consubstancie a construção da realidade e das ações sociais dentro do contexto envolvido.

Em geral, a metodologia qualitativa trabalha com noções de caráter muito particulares e que precisam ser interpretadas de maneira ampla e integradas ao objeto de estudo. Serve-se de informações descritivas e hipóteses para a condução de nexos causais, preocupa-se com o processo e não somente com o produto e valoriza o significado dentro do contexto (TRIVIÑOS, 1987). Para isso, usa-se de questões prévias de pesquisa guiadas com o objetivo de esclarecer o que a leitura da realidade, os dados e os contatos irão revelar, bem como a teoria subjetiva dos entrevistados sobre o assunto em estudo (FLICK, 2004).

O trabalho articulou assuntos de cunhos teóricos e empíricos, na tentativa de estabelecer relações e significados e apreender a realidade da investigação. Considerando os limites inerentes a qualquer tipo de pesquisa, este estudo almejou analisar a percepção dos alunos oriundos de outras áreas, não específicas de formação docente, do mestrado em Educação da UEL sobre a formação para a docência no ensino superior.

Em pesquisa com a secretaria do Programa de Mestrado em Educação da UEL foram coletadas informações referentes aos alunos matriculados nas turmas de 2009 a 2014, tais quais nomes, *e-mails* e formação superior. Do total de 190 alunos

matriculados nesse período, 34 apontaram como formação inicial área de bacharelado.

Esses 34 alunos foram contatados pelo *e-mail* informado e também pela rede social *Facebook* para participarem do levantamento de dados sobre o tema da pesquisa por meio do questionário com questões abertas. Foram ao todo 16 participantes, com predomínio daqueles oriundos das turmas de 2012 e 2014.

Segundo Richardson (2007), o questionário possibilita 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.

Construído a partir da pergunta síntese e norteadora da pesquisa “Qual a percepção dos alunos oriundos do bacharelado sobre a formação para a docência no ensino superior desenvolvida no mestrado em Educação de uma universidade pública?”, o questionário foi separado por sete núcleos de questões que abordaram sobre: a formação profissional e docente; os motivos da carreira docente como escolha profissional; a busca pelo mestrado em Educação; os benefícios profissionais adquiridos com o curso de mestrado; as dificuldades e falhas nele encontradas; os conhecimentos e possíveis percepções construídas e as sugestões para o Programa (APÊNDICE C).

Para Santos (2005), o questionário se caracteriza por um conjunto de itens ordenados e apresentados que permitem ao informante dar respostas de forma livre, com maior teor de detalhes, o que confere maior profundidade sobre a realidade em estudo, ainda que limitada às perguntas e de forma escrita.

As vantagens de se usar questionário em uma pesquisa científica são: obter informações de um número grande de sujeitos em pouco tempo e simultaneamente; expandir área geográfica da pesquisa; uniformidade para a interpretação, uma vez que possui ordem e instruções idênticas para os entrevistados; permite maior tempo de reflexão para as respostas e é de fácil e rápida tabulação, comparado a outros instrumentos (RICHARDSON, 2007).

Realizaram-se também entrevistas estruturadas com a coordenadora e duas professoras da linha de pesquisa Docência e Saberes do Programa de Mestrado, uma por meio eletrônico. A professora 1 é docente da instituição há mais de 42 anos e ministrou a disciplina Didática e Fundamentos do Ensino Superior, a professora 2 está na instituição há três anos e ministra a disciplina Leitura e Visão de Mundo.

O roteiro das entrevistas contempla três núcleos de questões com temas sobre: a demanda de alunos bacharéis para o mestrado em Educação; os alunos do mestrado e ações e propostas de formação pedagógica para a docência no ensino superior desenvolvida pelo Programa. A entrevista com a coordenadora, além desses núcleos, também compreendeu no quarto núcleo suas manifestações frente às respostas dos alunos bacharéis quando se referiram ao Programa (APÊNDICE D).

A entrevista é uma interação social submetida aos fenômenos objetivos e subjetivos típicos das relações humanas, mas que difere das demais por ter planejamento prévio, mediação de um método, clareza de objetivos e papéis definidos que permitem dados claros, precisos e confiáveis (MINAYO, 2003). Por ser construída a partir de um esquema básico de questões que é, ao mesmo tempo, flexível, o pesquisador tem a possibilidade de construir o entendimento da realidade, calçando dados prévios como os obtidos em questionários, no contato direto com os atores inseridos no contexto questionado (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

A entrevista estruturada, conforme Triviños (1987, p. 146): "[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação". Para além, a entrevista permite comparar dados, construindo uma estrutura da realidade de acordo com o resultado das questões (FLICK, 2004).

Para maior compreensão das técnicas que foram utilizadas na pesquisa, Skalinski Júnior (2011) explica que a entrevista tem como condição a interação direta entre entrevistador e entrevistado na coleta de dados e o questionário é estruturado em um roteiro fechado que não pode ser alterado e não necessita da interação direta entre os sujeitos da pesquisa.

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.

As autoras apontam o método hermenêutico-dialético, construído pela interação da hermenêutica com a dialética já que as duas ressaltam os condicionamentos históricos da linguagem, das relações e práticas, consideram que não há observador imparcial, questionam o tecnicismo em relação à intersubjetividade quando da crítica e compreensão da realidade (MINAYO; ASSIS;

SOUZA, 2005) como capaz de trabalhar com opiniões e representações sobre o assunto estudado.

A interpretação dos dados, segundo Minayo (2002) pode ser conferida por meio da compreensão do contexto em que os dados aparecem; considerar o teor de racionalidade e sentido contido nos relatos, entrevistas, documentos escritos e demais textos e compreender o motivo da forma como os relatos foram ditos.

A estratégia de triangulação de dados proposta pela autora foi considerada como a mais apropriada para a interpretação da realidade em desenvolvimento. Nessa perspectiva, a triangulação ocorreu de modo a relacionar os dados coletados dos alunos do mestrado com formação em áreas do bacharelado e da coordenadora de mestrado em Educação da UEL, a literatura referente à docência no ensino superior e a interpretação da pesquisadora sobre a realidade.

Além disso, a estratégia de triangulação de dados tem por objetivo abranger a máxima amplitude de descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo, considerando o fenômeno social dentro de um contexto maior, com raízes históricas, significados culturais, vinculações estreitas e essenciais com a macrorealidade social (TRIVIÑOS, 1987).

Em síntese, realizaram-se como procedimentos da pesquisa o levantamento bibliográfico sobre a temática “docência no ensino superior” que orientou tanto o desenvolvimento de capítulos contundentes ao tema proposto, quanto a construção de dois instrumentos de coleta de dados¹ voltados para os alunos do mestrado em Educação da UEL e para a coordenadora e duas professoras do referido Programa de Mestrado.

Após isso, foram feitos: levantamentos de dados sobre os 34 alunos com formação inicial em cursos de bacharelado matriculados no curso de mestrado entre 2009 e 2014; contato por meio do *e-mail* e da rede social *Facebook* com estes 34 alunos bacharéis; tabulação dos dados obtidos das respostas de 16 alunos participantes; a análise destes dados orientados pela literatura consultada; as entrevistas com a coordenadora do curso e duas professoras da linha de pesquisa Docência e Saberes do Programa e a escrita dos conhecimentos construídos por

¹ A pesquisa e os instrumentos de coleta de dados foram aprovados em parecer de número 251/2013 pelo Comitê de Ética em pesquisas envolvendo seres humanos da UEL (ANEXO B). Os apêndices A e os anexos A e B identificam os termos declarados para a aprovação e continuidade da pesquisa. Alguns termos foram alterados do original, conforme o desenvolvimento da pesquisa.

meio de aportes teóricos relacionados à área e aos dados obtidos sobre a formação docente e pedagógica para o ensino superior ocorrida no referido Programa de Mestrado em Educação.

2 A PÓS-GRADUAÇÃO E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Esse capítulo trata sobre a institucionalização da pós-graduação no Brasil e a sua relação com a docência no ensino superior. Estabelecida na LDB (BRASIL, 1996) como espaço de preparação do professor do ensino superior e pesquisador em área específica de conhecimento, a pós-graduação brasileira tem uma trajetória de consolidação interessante de ser estudada na compreensão do espaço de formação de pesquisadores e docentes.

Buscou-se entender a institucionalização da pós-graduação no país, pois como afirma Cunha (2012 p. 393) “[...] os estudos históricos têm a intenção de dar subsídios para a compreensão dos fenômenos atuais”, colaborando para a compreensão da temática de docência no ensino superior e suscitando outros questionamentos que serão apresentados no desenrolar do trabalho.

Esse capítulo também discorre sobre a formação profissional em mestrado acadêmico na perspectiva de autores como Balbachevsky (2003); Carvalho (2002); Velloso (2002;2004) e Weber (2003); a legislação que respalda a formação docente no *stricto sensu*, bem como os PNPGs que fortalecem e propulsionam a melhoria dos Programas de Pós-Graduação brasileiros; a formação para a docência no ensino superior nos Programas *stricto sensu*, os desafios aos profissionais professores, principalmente no que tange a necessidade da valorização de aspectos formativos da profissão docente que conduzam o magistério e, por fim, apontamentos teóricos para o trabalho docente que culminam na importância da identificação do professor com a carreira e no intuito de formar profissionais comprometidas com a sociedade e o desenvolvimento humano.

2.1 Institucionalização da pós-graduação brasileira: mercado de trabalho, pesquisa e docência no ensino superior

A pós-graduação brasileira tem como principal objetivo a formação de pesquisadores das diversas áreas do conhecimento e, respaldada pela LDB, a formação de docentes para o ensino superior, segundo Veiga (2006). Historicamente, antes da institucionalização da pós-graduação, em meados de 1930, era proposto aos estabelecimentos de ensino superior que se constituíssem como

centros de pesquisa e investigação das diversas áreas de conhecimento (EVANGELISTA, 2001).

Castro (2012) explica que foi com a criação do INEP em 1938, que se estimulou a produção de pesquisa em Educação no país. A formação docente para o ensino superior, nessa perspectiva, foi conduzida paulatinamente à cientificidade como forma de estudar a realidade social e formas de intervenção.

Segundo Mota Junior e Maués (2010), as primeiras iniciativas de estudos docentes no país ocorreram em núcleos de estudos formados por membros de comissões acadêmicas e professores estrangeiros, provenientes principalmente em consequência da segunda guerra mundial. Não obstante, Evangelista (2001) acrescenta que nessa época os professores das instituições de ensino superior eram incumbidos de produzir e publicar trabalhos acadêmicos como parte da profissão docente.

O reconhecimento dos cursos de pós-graduação no Brasil ocorreu em 1946, mediante o Estatuto da Universidade do Brasil que tinha como finalidade a formação e especialização profissional nas áreas de conhecimento (CURY, 2005). Neste ano também foi criado o CNP, atual CNPq, como forma de incentivar, investir e auxiliar a criação e desenvolvimento de Programas de Pesquisa e a formação de pesquisadores, segundo o mesmo autor.

Nessa época, 1950, o desenvolvimento da pesquisa tornou-se institucionalizada nas diferentes áreas e em torno das cátedras, que se estabeleceu a carga horária de trabalho em tempo integral e dedicação exclusiva dos docentes nas instituições de ensino (FÁVERO, 2006).

Um ano depois, em 1951 foi criada a CAPES, ainda que institucionalizada somente em 1992 (NEVES, 2002). Como agência de fomento da pós-graduação brasileira, a importância da CAPES se propaga no auxílio ao MEC em formular políticas da pós-graduação, em coordenar e propor a formação qualificada de profissionais para a docência no ensino superior, pesquisadores e profissionais dos setores públicos e privados (NEVES, 2002).

A CAPES também contribui para a pós-graduação na elaboração e coordenação da execução do PNPG, bem como seu acompanhamento, promovendo estudos e avaliações, apoiando o desenvolvimento científico e tecnológico nacional, relacionando-se a outros órgãos da administração pública e instituições nacionais e internacionais (NEVES, 2002).

Em 1965, o ministro da Educação Suplicy Lacerda atribuiu ao CEFÉ a responsabilidade de gestão da pós-graduação brasileira, o que contribuiu para a consolidação de suas regulamentações e definições (NEVES, 2002). Segundo o ministro, a pós-graduação deveria assegurar treinamento eficaz e de alto padrão para técnicos e trabalhadores intelectuais, além de pesquisadores, como fomento ao desenvolvimento nacional (NEVES, 2002). Dessa forma: "[...] a pós-graduação deveria servir para garantir a elevação dos níveis de qualidade das instituições de ensino existentes e para atender à possível expansão quantitativa do ensino do terceiro grau" (NEVES, 2002 p. 71).

Em 1965, o parecer 977 aprovado pelo CFE delineou institucionalmente a pós-graduação do país, diferenciando-a em dois níveis, mestrado e doutorado e flexibilizando a organização curricular das instituições de ensino superior, uma vez que não preconizava a obrigatoriedade do mestrado antes do doutorado (KUENZER; MORAES, 2005). Historicamente, o parecer foi uma resposta do governo para atender as demandas do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, "[...] tendo como compromisso o avanço do saber" (NEVES, 2002 p. 71).

Em 1967, a pesquisa produzida nas instituições de ensino começou a contar com financiamentos e verbas públicas e, em 1968, com a Reforma Universitária, instituiu-se a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa: "[...] na medida em que a pós-graduação deveria ser o lugar por excelência da formação dos docentes mais qualificados academicamente do ensino superior, a sua existência seria fundamental para melhorar os cursos de graduação" (NEVES, 2002 p. 73).

A concepção de ensino e pesquisa indissociáveis adveio principalmente por causa da consolidação da pós-graduação, iniciação científica nela desenvolvida e agências de fomento à pesquisa como CNPq e CAPES (FÁVERO, 2006).

Com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mais o regime de trabalho em tempo integral e dedicação exclusiva dos docentes e a valorização da titulação e produção científica, a Reforma de 1968 possibilitou a profissionalização docente e criou condições de desenvolvimento da ciência e pesquisa dentro da pós-graduação no país (OLIVEN, 2002).

Ainda assim, era frequente que alunos brasileiros cursassem mestrados e doutorados no exterior, principalmente nos Estados Unidos. Frequente também era que docentes americanos estivessem ligados ao desenvolvimento dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, de acordo com Wiezzel (2005).

Prova disso foi quando a Reforma Universitária incorporou princípios da pós-graduação americana como referencial à configuração dos cursos do país, segundo a mesma autora. Wiezzel (2005) afirma que isso se deu pelo fato de que no início da década de 1950 os Estados Unidos e o Brasil estabeleceram um acordo que proibira a aproximação deste aos ideais comunistas, em troca de estreitas relações entre os Programas americanos e brasileiros e convênios entre universidade e escolas.

Na década de 1960, o setor privado de ensino dependia de subsídios governamentais, por isso muitas instituições de ensino adaptaram-se a orientações como a qualificação e profissionalização de seus docentes (OLIVEN, 2002). Ainda nesta época, houve um aumento expressivo do setor privado de ensino superior em consequência da criação de inúmeras faculdades isoladas em regiões com carência de profissionais qualificados, como na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio dos estados mais desenvolvidos (OLIVEN, 2002).

Este aumento na demanda profissional refletiu em aproximadamente 86% do total de matrículas no ensino superior em instituições particulares de ensino no país no ano de 1980 (OLIVEN, 2002). Muitas destas instituições dedicam-se exclusivamente ao ensino, enquanto a pesquisa fica a encargo das universidades, de maioria pública, em seus Programas de Pós-Graduação (OLIVEN, 2002).

A criação do *stricto sensu*, mestrado e doutorado, implantada no final da década de 1960, além da pós-graduação *latu sensu*, que são os cursos de especialização e aperfeiçoamento, configurou-se fortemente vinculada às universidades, ocasionando a estas acelerado desenvolvimento da pesquisa e foco de centros de investimento à ciência (GATTI, 2001a).

Segundo Wiezzel (2005), no *stricto sensu* os cursos são voltados para a formação de pesquisadores, professores para o ensino superior e profissionais qualificados, enquanto os do *lato sensu* reservam-se para a formação profissional mediante a especialização e aperfeiçoamento técnico e prático. Da mesma forma, no Parecer nº 977 de 1975 o *stricto sensu* é de natureza acadêmica e de pesquisas, tem objetivo científico e confere grau acadêmico de formação, enquanto o *lato sensu* tem sentido prático-profissional e confere certificado (BRASIL, 1975).

A pós-graduação *stricto sensu* é integrada pelos cursos de mestrado e doutorado, em sequência da graduação, cujo objetivo é desenvolver e aprofundar a formação ao conduzir a obtenção de grau acadêmico de mestre e doutor (NEVES, 2002).

O mestrado no *stricto sensu* se divide em acadêmico e profissional. O primeiro, acadêmico, confere grau de formação e diploma de mestre, exige dissertação em área específica do conhecimento com duração mínima de um ano e é considerado como etapa preliminar para a obtenção de grau de doutor, ainda que não seja condição indispensável para a inserção ao doutorado (NEVES, 2002).

O segundo, profissional, é voltado para a formação profissional, articulando ensino e prática profissional de forma diferenciada, flexível e exige a apresentação de trabalho final que pode conter a forma de dissertação, projeto, análise de casos, desempenho, produção artística, desenvolvimento de instrumentos e semelhantes (NEVES, 2002).

Em linhas gerais, o mestrado profissional qualifica e atualiza profissionais em determinada área do conhecimento para inserção ou para aqueles que estão no mercado de trabalho, enquanto o mestrado acadêmico forma o pesquisador, o profissional qualificado para a carreira em setores administrativos públicos ou privados e o docente para o ensino superior.

Como a carreira profissional docente no ensino superior é o foco desse trabalho, as discussões seguintes se pautarão em torno de Programas *stricto sensu*, especialmente o mestrado acadêmico por estar relacionado ao tema de pesquisa.

Com a instituição da pós-graduação no Brasil, as discussões sobre suas políticas tornaram-se pujantes. Decorrente disso iniciou-se a elaboração cíclica dos PNPG que, anos mais tarde, culminariam na implantação da LDB. Ao todo foram seis planos referentes à pós-graduação que, ao adaptar continuamente seus objetivos, permearam as principais mudanças históricas e sociais do país (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2010).

Os PNPGs constituíram-se como documentos cruciais à configuração e delineamento do sistema de pós-graduação brasileiro, conduzindo, inclusive, a consolidação e institucionalização da mesma (NEVES, 2002). Segundo Neves (2002), foi e é por meio dos PNPGs que se realizam diagnósticos sobre as reais situações dos diversos Programas brasileiros e se estabelece metas e ações que em grande parte são cumpridas.

O primeiro PNPG (1975-1980) teve como prioridade a capacitação docente para o ensino superior e fortalecimento das atividades da pós-graduação (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2010). Nesse período, a expansão do sistema de pós-graduação no país foi visto como meio de qualificação do professorado, ao passo que contribuiu

para a valorização de conceitos epistemológicos oriundos da cultura brasileira para o desenvolvimento da ciência (BALBACHEVSKY, 2003).

Para Kuenzer e Moraes (2005 p. 1345), a institucionalização da pós-graduação no país “[...] permitiu [às pesquisas] opções epistemológicas e escolhas de objetos mais consentâneas com a realidade do país”, contribuindo para a consolidação de uma ciência voltada para questões importantes decorrentes da sociedade brasileira.

Até a instituição do primeiro PNPG, era comum que a formação de doutores ocorresse principalmente nos Estados Unidos com pesquisas que tinham, segundo Kuenzer e Moraes (2005 p. 1345) “[...] enfoques metodológicos predominantemente quantitativos, voltados para a comprovação de hipóteses derivadas do estudo de dimensões internas à escola, sem estabelecer relações com o macrocontexto que permitiriam compreendê-las”.

Elaborado em uma conjuntura de muitos recursos financeiros, este PNPG permitiu a expansão dos Programas de bolsas de estudo e criação de cursos de pós-graduação em todo o território brasileiro (NEVES, 2002). Nesse período, a formação docente para o ensino superior foi instituída para os Programas de Mestrado e Doutorado e, em 1976, a CAPES iniciou o ciclo de avaliações referentes a estes Programas (KUENZER, MORAES, 2005).

Duas questões permearam os objetivos do primeiro PNPG: o desenvolvimento econômico por meio da profissionalização em nível superior e a necessidade de integração das atividades da pós-graduação dentro das universidades (NEVES, 2002). Isso porque, e desde sempre, as universidades são consideradas espaços de profissionalização e desenvolvimento científico-tecnológico do país e de articulação das atividades do ensino superior e da pós-graduação (NEVES, 2002).

Para atender a estas questões, estabeleceu-se como metas do primeiro PNPG a expansão da pós-graduação, a capacitação docente para a profissão de magistério nas instituições de ensino superior e o aumento do número de titulações e vagas nos cursos de mestrado e doutorado (NEVES, 2002).

Apesar do sistema de avaliação da pós-graduação existir desde a década de 1970, sua consolidação pela CAPES ocorreu somente na década de 1980 por meio da informatização e aprimoramento de formulários referentes à obtenção de dados, criação de comissões de especialistas nas diferentes áreas de conhecimento para a

avaliação dos cursos, seleção de bolsas de estudo para o exterior e reconhecimento de novos cursos, entre outras funções (KUENZER; MORAES, 2005).

Neste período, estava em vigor o segundo PNPG (1982-1985), que foi proposto para melhorar a qualidade do ensino superior e da pós-graduação, segundo Mota Junior e Maués (2010). Além disso, os mesmos autores explicam que foi na década de 1980 que avaliação dos cursos como instrumento de regulação tomou força na conjuntura da pós-graduação brasileira.

Nesta década, forte crise econômica assolou o país e provocou redução de recursos e financiamentos voltados para a pós-graduação. Segundo Neves (2002), o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico esvaziou-se ao poucos, comprometendo a distribuição de recursos às instituições. Coube ao segundo PNPG consolidar o processo de avaliação dos Programas existentes, como forma de equacionar a falta de recursos (NEVES, 2002).

Ainda em meados da década de 1980, instituiu-se o terceiro PNPG (1986-1989), cujo maior objetivo foi a produção de conhecimento na universidade como meio de desenvolvimento nacional (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2010). Outros objetivos foram a consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação, da institucionalização da pesquisa e integração ao setor produtivo da pós-graduação (NEVES, 2002).

Em outras palavras, caberia à pós-graduação, ao priorizar a pesquisa, formar o número necessário de cientistas para que o país estivesse capacitado científico-tecnologicamente para a independência econômica (KUENZER; MORAES, 2006). Foi nessa época que a ciência e tecnologia passam a fundamentar a pós-graduação, vista agora como indispensável aos progressos do país (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2010).

A configuração da pós-graduação, a partir deste momento, focada na pesquisa e sendo fortemente avaliada, levantou questões importantes para alguns autores. Bastos *et al* (2011 p. 1157) acreditam que, ainda que a formação para a pesquisa tenha ocupado um lugar de destaque na pós-graduação, a formação docente nunca foi abandonada. Segundo os autores: "[...] não há razões para supor que o treinamento mais efetivo de competências relacionadas à pesquisa conflite com a promoção de competências voltadas ao ensino".

Entretanto, Gatti (2001b, p. 110) afirma que na prática o papel da pós-graduação como: "[...] lócus para a pesquisa e a formação de uma elite de

pesquisadores [...] tem minimizado e deixado de lado preocupações com a formação de professores para o ensino superior” quando o intuito era a formação docente aliada a atividades de investigação científica.

No mesmo sentido, Kuenzer e Moraes (2005) afirmam que, ainda que o primeiro objetivo da pós-graduação tenha sido formar e qualificar o professorado para atuar no ensino superior com o enfoque na pesquisa científico-tecnológica, o país não superou o desafio da formação docente de qualidade.

Com base na configuração das quatro primeiras décadas de instituição da pós-graduação no Brasil é que se prossegue na reflexão sobre o modo como a formação docente foi se constituindo nesse espaço. Percebe-se que a preocupação com a qualificação científica e capacitação tecnológica do país no período da ditadura ocupou um lugar de destaque na preparação docente para o ensino superior. A pesquisa é o *locus* da pós-graduação.

De fato, uma formação composta por capacitação docente para o ensino superior e promoção da pesquisa científica faz dos Programas de Pós-Graduação espaço de significativa importância cultural. Mas, devido à necessidade docente de qualidade, primordial seria se a pesquisa científica fosse meio e não fim da formação no *stricto sensu*, aliada na busca pela melhoria da capacitação do professorado e do ensino ofertado no ensino superior.

A incumbência de pesquisa na pós-graduação, acentuada pelas exigências dos órgãos de fomento e sistemas de avaliação que medem quantitativamente sua produção científica, impõe a adequação dos sujeitos às normas estabelecidas, limitando iniciativas que trabalhem os aspectos essenciais da capacitação docente. Consequências disso são as questões em torno da docência que ao longo dos anos procedentes à década de 1980 intensificaram os debates sobre os objetivos da universidade, da formação docente e do ensino superior.

Em dezembro de 1996 houve um marco na história da educação brasileira: a instituição da LDB n° 9.394 como norma para o sistema educacional do país. Neste momento, o país passava por um processo de insegurança gerada pela liberalização comercial, internacionalização econômica, privatização dos serviços públicos e flexibilização do mundo do trabalho, o que levou a classe média baixa e os setores populares a buscarem os cursos superiores como forma de estabilidade no mercado de trabalho (BRASIL, 2004).

Com este fenômeno, a iniciativa privada começou a investir na educação como um dos lucrativos capitais de negócios expressos pelo termo "expansão-diversificação-privatização" (BRASIL, 2004 p. 20). O sistema educacional privado tomou tamanho espaço que a política educacional do país não via razões para expandir a rede pública. Sob esse efeito, as instituições públicas de ensino superior, principalmente as do sistema federal, perderam atenção e investimento governamental (BRASIL, 2004).

A expansão da educação superior atingiu todas as instituições de ensino: universidades, centros universitários e de tecnologia, faculdades integradas e institutos superiores, públicos e privados. Como afirma Morosini (2000 p. 14): "[...]. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve, terão seus reflexos na docência do ensino superior", por isso e para maior compreensão, segue a caracterização de cada tipo de instituição de ensino.

Morosini (2000) explica que para caracterizar-se como universidade, é necessário desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica composta de mestrado e doutorado.

Para além dessas, Neves (2002) explica que existem também as universidades especializadas que concentram atividades de ensino e pesquisa num campo determinado do saber. São frequentemente instituições de excelência com forte tradição de ensino e pesquisa.

Os centros universitários, de acordo com Morosini (2000), compõem-se de ensino de excelência em uma ou mais áreas de conhecimento com autonomia em abrir ou fechar cursos e vagas de graduação sem necessária autorização.

Segundo a mesma autora, faculdades integradas são instituições de diferentes áreas em conjunto na oferta de ensino, mas não desenvolvem necessariamente pesquisa e extensão e dependem do CNE para a criação de cursos e vagas. De acordo com Neves (2002) os vários cursos oferecidos nas faculdades integradas são pautados por um único regimento.

Por outro lado, os institutos superiores são específicos em uma área de conhecimento, podendo desenvolver ensino ou pesquisa a depender do CNE (MOROSINI, 2000). Enquanto os centros de educação tecnológica, federais ou não, são instituições de educação profissional em articulação com os setores produtivos, econômicos e sociais (NEVES, 2002).

Caracterizar as diversas instituições de ensino superior existentes no Brasil contribui para o entendimento da atuação docente em cada uma delas. Como exemplos, Morosini (2000) explica que se o professor atua em um grupo universitário de pesquisa é frequente que sua concepção de docência esteja atrelada à investigação. Por outro lado, se ele atua em um centro universitário, sua visão de docência poderá ser de um ensino sem a necessidade de pesquisa. Da mesma forma, quando a instituição é pública ou privada, o trabalho docente apresenta diferenças. É geral que, no público o professor tenha regime de 40 horas de trabalho divididas entre ensino e pesquisa/extensão, enquanto que, no privado a distribuição da carga horária docente seja por hora-aula (MOROSINI, 2000).

Uma pesquisa feita pelo MEC em 2004 apontou uma média de abertura de seis cursos superiores por dia no país, sendo 37% deles nas áreas de Administração, Direito e Pedagogia, cursos que demandam menos investimentos em laboratórios e recursos materiais. Essa pesquisa ainda revelou que foram dois momentos marcantes da expansão do ensino superior no Brasil: no período militar, em que o número de matrícula aumentou quase dez vezes e a outra em meados da década de 1990 com o aumento e diversificação de instituições privadas de ensino superior (MICHELOTTO; ZAINKO; ANDRICH, 2006).

Desde os primeiros anos da década de 2000, os centros de educação tecnológica e as faculdades de tecnologia ocupam importante espaço na configuração do ensino superior brasileiro. Segundo Michelotto, Zainko e Andrich (2006), eles foram criados no ano de 1999, pela Portaria do MEC nº 1647, com o objetivo de atender à demanda de profissionais para atuar nos meios de produção do mercado e, conforme Siewerdt e Rausch (2012), suprir as necessidades de mão-de-obra qualificada ao oferecerem um conhecimento técnico de aplicação prática capaz de solucionar problemas existentes no mercado de trabalho.

Em 2004 os cursos tecnológicos representavam quase 2% das matrículas em todo o sistema de ensino superior: "os centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia, embora representem apenas 7,4% do total de instituições do sistema, foram os que tiveram o mais expressivo crescimento de todos os modelos de organização acadêmica no ano de 2004" (MICHELOTTO; ZAINKO; ANDRICH, 2006 p. 45).

Esses dados ajudam a compreender que a demanda do ensino superior brasileiro vem se configurando de forma heterogênea, com base na dualidade da

oferta e procura. Além disso, percebe-se a presença marcante dos sistemas de avaliação e de exigência à pesquisa científica que aferem padrões de qualidade de ensino por meio da quantificação das produções docentes e atribuem um caráter cada vez mais complexo na constituição de ser professor do ensino superior.

Goergen (2006) escreve que seria positivo se a expansão do ensino superior não tivesse ocorrido no campo da educação privada, seguindo padrões quantitativos e ditados por interesses econômicos, ao passo que a preocupação com a qualidade do ensino ofertado foi relegada a segundo plano, junto à descentralização do Estado perante a responsabilidade em garantir educação de qualidade: "A ausência do Estado abriu espaço para a ação de privatização neoliberal, de orientação fortemente calcada no modelo econômico, alheia aos requisitos de qualidade e de responsabilidade social" (GOERGEN, 2006 p.75).

O autor não critica a expansão do ensino, mas sim a falta de responsabilidade do Estado em promover educação de qualidade: "[...]. O Estado retirou-se e escancarou as portas para a selvageria mercantilista voraz e irresponsável que, agora, dificilmente poderá ser detida" (GOERGEN, 2006 p.75). O resultado desta reforma significou o encolhimento do espaço público democrático nos direitos e aumento da privatização no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUÍ, 1999), uma vez que as condições de ensino das faculdades e centros de ensino privados, muitas vezes, não contribuem para a produção de conhecimentos que prepara profissionais conscientes de seus papéis sociais (GOERGEN, 2006).

Tanto a exigência pela produção científica quanto a expansão do ensino superior, por meio de instituições privadas, provocaram modificações significativas na concepção de educação no país, criando papéis para a universidade como produtora de pesquisa e para as demais instituições de ensino como preparadoras para o mercado de trabalho.

Essas modificações têm um propósito maior para a universidade, como afirma Goergen (2006), que é o de solucionar os problemas da sociedade e competir tecnologicamente com os países desenvolvidos, por meio do desenvolvimento técnico-científico.

Entretanto, este desenvolvimento nem sempre está atrelado à reflexão sobre os impactos humanos, uma vez que relativiza a humanidade pela razão. Mais uma vez, há a necessidade de a universidade questionar o papel da ciência que produz. Nesse sentido, Chauí (1999, p. 7) esclarece o conceito de pesquisa como:

[...] a investigação de algo que nos alcança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; [...] o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito; [...] uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; [...] uma ação civilizatória contra a barbárie social e política.

Chauí (1999, p.3) afirma: a instituição percebe-se inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade “[...] que lhe permita responder às contradições impostas”. Na mesma direção, Defourny e Cunha (2008) atentam para a necessidade de a universidade pensar os problemas e demandas da sociedade, uma vez que está inserida nela, como forma de resistir às imposições que comprometem seus objetivos e seu princípio de desenvolvimento social.

Para Goergen (2006) o compromisso da sociedade significa também o exercício da crítica, da oposição e resistência às influências que prejudicam o trabalho em construir uma sociedade mais justa e igualitária na formação humana e cidadã. Aqui, significa voltar-se também para a formação docente de qualidade.

Como visto, a década de 1990 representou um marco no cenário educacional brasileiro, com a aprovação da LDB e a expansão do setor privado em educação. Essa lei é vigente na regulamentação do sistema brasileiro de educação, inclusive sobre a formação docente nos diversos níveis componentes.

A LDB nº 9.394 de 1996 dispõe sobre a educação superior 14 artigos dentro de seu IV capítulo. O intuito aqui, não é o de mencionar todos os artigos, mas apontar prescrições e aspectos que se julgam importantes para o entendimento das finalidades e objetivos deste nível de ensino no que tange a criação, administração e capacitação dos quadros que a compõe (BRASIL, 1996).

O artigo 43 descreve que a educação superior tem por finalidade a cultura, o pensamento reflexivo e o desenvolvimento científico nas diferentes áreas de conhecimento, incentivando e difundindo a pesquisa e a investigação científica para o aperfeiçoamento cultural, profissional, no conhecimento dos problemas que envolvem a sociedade. O artigo 44 compreende a educação superior como cursos sequenciais divididos em áreas e níveis de graduação; extensão e de pós-graduação, mestrado, doutorado, cursos de especializações e aperfeiçoamento profissional (BRASIL, 1996).

Especificamente no que tange as universidades, o artigo 52 explica que são instituições de formação superior profissional por meio da pesquisa, extensão e da produção intelectual. Ademais, o artigo 53 confere autonomia na criação, organização e fechamento da sede, cursos, Programas, estatutos, regimentos, currículos de ensino, projetos de pesquisa, produção artística e atividades de extensão, bem como autonomia didático-científica para a criação, expansão, modificação e extinção de cursos, contratação e dispensa de professores e planos de carreira docente, obedecendo, de acordo com o artigo 56, o princípio de gestão democrática por intermédio de órgãos colegiados deliberativos (BRASIL, 1996).

Procedente ao ano de 1996, o quarto PNPG (1998-2002) trouxe importantes mudanças na configuração da pós-graduação brasileira como a implementação da avaliação dos Programas de Pós-Graduação como um todo, visto que, até então, os cursos de mestrado ou doutorado eram avaliados de forma independentes. Instituiu ainda, as linhas de pesquisa e delas as diversas disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações, originando, ainda, os perfis curriculares, seminários de pesquisa, objetos de investigação e a escolha de orientadores (KUENZER; MORAES, 2005).

Foi nesse período também que houve a distinção entre mestrado acadêmico, voltado para a formação do pesquisador, e o mestrado profissional, voltado para a formação de quadros técnicos (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2010).

Estes aspectos centralizaram a formação do pesquisador dentro da pós-graduação, faltando espaços para a formação do professor para o ensino superior segundo Kuenzer e Moraes (2005) e também percebido por Soares (2009 p. 96):

[...]. Reconhecer isso não significa assumir que nosso País não necessita do avanço da pesquisa e que essa formação não resulte em contribuição positiva na prática de ensino desses professores, significa, em contrapartida, evidenciar a desvalorização da atividade docente e o vazio em relação à formação pedagógica do professor do ensino superior.

Em seguida, o quinto PNPG (2005-2010) veio consolidar as mudanças estabelecidas no plano anterior ao induzir a concessão de bolsas e fomentos às áreas de conhecimento distribuídas nas instituições consideradas estratégicas ao governo (MANCEBO, 2008). As prioridades desse plano, segundo Mancebo (2008), estavam voltadas à integração do setor produtivo e a flexibilização/expansão do

sistema de pós-graduação brasileiro conduzidas pelo fortalecimento das bases científicas e tecnológicas dos Programas, por meio da capacitação do corpo docente para a educação básica e superior, por meio da expansão das especializações voltadas para o mercado de trabalho e por meio da formação de técnicos e pesquisadores voltados às empresas.

Essa flexibilidade preconizava também o incentivo a Programas multidisciplinares; consórcios, grupos e Programas interinstitucionais; averiguação do desempenho e capacidade dos Programas em responder aos desafios postos e inserir os Programas no circuito internacional de produção de pesquisa (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2010).

Todas as intenções anteriores tiveram na pós-graduação condições de se disseminar devido à estrutura e procedimentos bem definidos de muitos Programas. Sobre isso, Neves (2002) aponta que a forte relação construída entre ensino e pesquisa, a articulação e fortalecimento de disciplinas nas suas diferentes linhas e a criação de um sistema de orientação, dissertação e teses, que buscam na sociedade campos de pesquisa e de ensino, tornaram-se elementos de consolidação da pós-graduação brasileira.

Ademais, estes aspectos têm permitido às instituições forte crescimento na produção científica, renovação de campos específicos do saber nas várias áreas de conhecimento que contribuem para o estudo de complexas e novas questões de investigação, bem como a integração do trabalho brasileiro a centros internacionais de produção científica (NEVES, 2002).

Como ilustração em números do desenvolvimento da pós-graduação brasileira, em 1976 o país compunha-se de 561 cursos de mestrado e 200 de doutorado, enquanto que no ano de 2000 eram 1453 cursos de mestrado e 821 de doutorado, além de 37 voltados para mestrados profissionalizantes (NEVES, 2002). Segundo Neves (2002), especificamente entre os anos de 1995 e 2000 houve um aumento de 25% no número existente de cursos de mestrados e 33% de doutorados no país, revelando o incentivo à constituição de novos Programas ao longo do território brasileiro.

Ainda sobre os números referentes aos Programas de Pós-Graduação, no ano de 2000 percebeu-se que cerca de 90% destes Programas estavam inseridos em instituições públicas de ensino superior - 89% dos cursos de mestrado e 92% dos de doutorado. Destas instituições, ainda em 2000, as estaduais correspondiam

em 30% dos cursos de mestrado e 40% dos doutorados, enquanto as federais compunham-se de 57% dos mestrados e 52% dos doutorados do país (NEVES, 2002).

Destes dados, Neves (2002) também revela que a pós-graduação brasileira está equitativamente distribuída nas diversas áreas do conhecimento, ao contrário da graduação, que há nítido predomínio na existência de cursos nas áreas de sociais aplicadas ou, como explica Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) de acordo com o Censo da Educação Superior em 2010, quase metade do número de matrículas no ensino superior concentra-se nos cursos de Administração, Pedagogia, Direito e Engenharia, respectivamente.

Da mesma forma que o número de cursos *stricto sensu* aumentou no país, o de matrículas e titulações também expandiu: no ano de 1987 o número de matrículas nos mestrados era de 29.273 e nos doutorados era de 7.960 alunos, enquanto o de titulação foi de 3.653 mestres e 872 doutores. Em relação ao número de Programas de Pós-Graduação existentes, até o ano de 2009, foram 2.436 cursos de Mestrado com 103.194 matrículas e 1.422 de Doutorado com 57.923 matrículas (BRASIL, 2010).

É possível perceber que de 37.233 matrículas totais na Pós-Graduação em 1987 para 97.030 matrículas em 2001 houve um aumento de mais de 250% por cento. Ainda de acordo com os dados de Neves (2002), no período de 1995 a 2001 as matrículas no mestrado cresceram 43,6% e no doutorado aproximadamente 80%, enquanto as titulações aumentaram 108,5% de mestres e 142% de doutores.

Apesar da expansão, alguns problemas são apontados por Neves (2002) na configuração dos cursos *stricto sensu* no país, tal como o forte desequilíbrio regional na distribuição dos cursos que reflete na formação também desigual de profissionais qualificados para os diversos meios e demandas sociais. Ainda há a questão da formação docente científico-pedagógica qualificada, a integração da pesquisa com o ensino e a extensão na universidade, como aspectos a discutir e melhorar para a qualidade dos cursos ofertados.

De qualquer forma, o avanço da pós-graduação em expansão e padrão de qualidade a constitui como o sistema de ensino de mais êxito no país (NEVES, 2002). Além do fomento científico e tecnológico propiciado ao país, a pós-graduação brasileira, desde sua instituição, é instrumento fundamental para o desenvolvimento

do ensino superior, por meio do incentivo à competência acadêmica, profissionalização docente e institucionalização da pesquisa nas universidades.

O sexto PNPG (2011-2020) apresenta a perspectiva de o país tornar-se a quinta economia do planeta neste decênio e por isso traz ajustes ao SNPG que visam contribuir para esse intento. O plano afirma que o Brasil tem um contingente de profissionais críticos que poderá conduzir o fortalecimento do país, graças a excelência da pós-graduação (BRASIL, 2010).

Até o ano de 2010, afirma-se que os cinco planos anteriores foram, cada um, protagonistas de cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira: a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; a preocupação com o desempenho e a qualidade dos Programas; a integração da pesquisa universitária com o setor produtivo para o desenvolvimento nacional; a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade (BRASIL, 2010).

Até o ano de 2020, o sexto PNPG pretende integrar o ensino da pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade por meio da pesquisa, que é o núcleo da pós-graduação e requer treinamento e dedicação integral, segundo o PNPG VI (BRASIL, 2010 p. 18):

“[...] Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a tecnologias e a procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado, e fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social”.

Para isso, o plano pretende estabelecer parcerias entre as universidades, o Estado e as empresas para o desenvolvimento de uma ANP, políticas públicas, ações e parcerias entre os setores públicos e privados. Sobre a ANP, seu objetivo será junto à comunidade científica, elevar a ciência produzida nos Programas de pós-graduação do país a patamares de excelência mundiais (BRASIL, 2010).

O sistema de avaliação proposto neste novo plano prevê algumas correções que não alterem o modelo vigente com vistas a aumentar o número de Programas com nota 7, selecionar as melhores publicações dentre os indicadores de produção científica, aumentar o tempo de avaliação de cursos com conceitos 6 e 7 e

possibilitar para estes cursos a desregulamentação parcial de suas atividades para que busquem novas experimentações (BRASIL, 2010).

Quanto à idade média de mestres até 2008 no Brasil, a maioria dos homens tinha 46 anos e a maioria das mulheres tinha 43 anos. Isso significa uma idade tardia entre os profissionais que cursaram a pós-graduação, até o ano da pesquisa, e meta do sexto PNPG para que os próximos alunos ingressem com idades menores a fim de suprir as necessidades de reposição e expansão dos quadros atuantes na ciência e tecnologia (BRASIL, 2010).

Segundo Cury (2005, p. 10): “[...] uma das razões do sucesso da política da pós-graduação deve-se a essa continuidade aperfeiçoada, que sempre contou com o fomento do Estado e com o apoio e a participação da comunidade científica”. Além do mais, teve o objetivo de atender à expansão do ensino superior e do desenvolvimento da pesquisa científica decorrentes dos intuits do governo militar (KUENZER; MORAES, 2005). Nesta época, segundo Germano (1993) a falta de recursos humanos para a criação de projetos tecnológicos de grande porte foi um incentivo à expansão da pós-graduação nas universidades.

Mais especificamente, Oliven (2002) explica que o desenvolvimento da pós-graduação brasileira foi resultado de vários fatores, como a valorização da formação em alto nível de profissionais desde o governo militar, principalmente nas áreas técnicas; a liberação de verbas para o desenvolvimento de Programas em várias regiões brasileiras; a atuação das agências de fomento ao desenvolvimento científico; o estabelecimento das instituições públicas, principalmente universidades, como o espaço fundamental para a pesquisa e o estímulo à carreira docente em regime de tempo integral e dedicação exclusiva, no que tange a titulação e produção científica, dos professores das instituições de ensino superior públicas.

A consolidação destes fatores incitou a criação de grande número de associações de pesquisa e pós-graduação nas diversas áreas, mediadoras de pesquisadores e profissionais docentes, principalmente devido aos encontros anuais que concentram a comunidade científica de áreas afins advindas de todas as regiões, inclusive internacionais (OLIVEN, 2002).

Ademais, transformaram a carreira docente no ensino superior atrativa para jovens mestres e doutores, seja pela possibilidade de estabilidade profissional e maior contato com área de conhecimento de interesse (OLIVEN, 2002), seja pela

oportunidade de inserção no mercado de trabalho que se inicia com as bolsas de estudo ofertadas nestes Programas (GUIMARÃES; CARUSO, 1996).

Todos esses aspectos, alinhados aos métodos de avaliação de qualidade da CAPES, que envolve o acompanhamento anual e medição trienal de desempenho expressos por notas em uma escala de 1 a 7 aferidas aos Programas, configuram normas, padrões e perfis da pós-graduação atual brasileira. Mota Junior e Maués (2010), ao analisarem a ficha de avaliação trienal 2008-2010 do Conselho Técnico e Científico sobre os Programas constituídos no país, observam que o foco do sistema de avaliação está no trabalho docente, principalmente no que tange a produção e disseminação de pesquisa.

Os autores ainda explicam que:

As notas de cada programa refletem o grau de adequação do trabalho dos professores do programa às exigências de perfil e produção científica emanadas da CAPES. Como o modelo é produtivista, não é à toa que fenômenos como a intensificação, auto-intensificação do trabalho e a grande recorrência de doenças ocupacionais têm sido fonte de sérias preocupações das pesquisas na área (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2010 p. 9).

Essa consideração reforça o empenho dos professores em adequarem-se às normas de produção instituídas, uma vez que a qualidade das relações desenvolvidas, os processos interpessoais e o desenvolvimento formativo pessoal aliado ao profissional não são quantificáveis e desgastam-se, vide o estresse e danos emocionais mencionados por Mota Júnior e Maués (2010), na tentativa de produzir a qualificação do Programa vinculado.

A cobrança em relação à produção científica é uma constante no trabalho docente, faltando espaço para a reflexão sobre as ações e a própria conduta enquanto responsáveis pela formação profissional dos estudantes (ANASTASIOU, 2006; BEHRENS, 1998; ISAIA, 2006; VEIGA, 2006). Essa característica permeia a docência desde a preparação inicial nos Programas de mestrado e doutorado. Por isso, há de se discutir a ocorrência da formação docente e seus reflexos no trabalho do professor do ensino superior.

2.2 A formação em Mestrado Acadêmica e a carreira profissional

O tema dessa pesquisa foi compreender a formação docente para o ensino superior na perspectiva dos alunos de mestrado em Educação oriundos do bacharelado. No entanto, para compreender essa especificidade de formação, fez-se necessário refletir sobre a formação geral que o curso proporciona e as maiores contribuições profissionais que decorrem dele apresentadas na literatura.

Ao buscar elementos teóricos sobre a formação em cursos de pós-graduação no Brasil, encontrou-se a pesquisa realizada por Jacques Velloso em dois volumes apresentados nos livros *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*, em 2002 e 2003, sobre o destino profissional de mestres e doutores titulados no Brasil e suas percepções sobre a formação em pesquisa que obtiveram nos cursos na década de 1990. Interessou-se pelos dados revelados dos 3,6 mil mestres na primeira etapa e de 3,5 mil na segunda parte do estudo sobre essa modalidade da pós-graduação.

Ainda que o estudo tenha quase 20 anos, acredita-se que ele tenha sido um marco na história da pós-graduação brasileira, principalmente por datar a transição da educação brasileira com a LDB e apresentar dados que podem ser visualizados ainda hoje, em 2014, no cenário dos Programas de *stricto sensu* brasileiros.

Na década de 1980, a profissão que mais concentrava mestres e doutores no país era a docência no ensino superior, com cerca de 70% dos formados nas diversas áreas de conhecimento (GUNTHER; SPAGOLO, 1986).

A recorrência aos Programas ocorria pela necessidade de constante aperfeiçoamento e capacitação em relação aos saberes, uma vez que a formação voltava-se predominantemente à pesquisa. Um dado importante é que antes de fazer o curso, menos da metade dos estudantes de mestrado trabalhavam em IES públicas, diferente dos doutores que em uma média de 60%, antes mesmo de iniciarem o doutorado, estavam inseridos no corpo docente de universidades públicas (GUNTHER; SPAGOLO, 1986)

Podem-se aferir destes dados que a procura pelo Programa de Mestrado quando, a princípio, não era voltada para a profissão docente, tornava-se ao longo do curso e ao final era campo de trabalho da maioria dos mestres. Como afirma Velloso (2004): "[...] a obtenção de um título pós-graduado alterava bastante a primeira inserção profissional de mestres e doutores, sobretudo no mestrado". Até

1993, o número de cursos de mestrado no Brasil era de 1.170 (BRASIL, 1993) sendo que nesta época cerca de 40% dos titulados se formava no exterior (VELLOSO, 2004).

Na década de 1990, a LBD foi sancionada, delineando os moldes da educação superior brasileira, bem como a expansão dos Programas de Pós-Graduação. Seu artigo 52 (BRASIL, 1996) apregoa que o corpo docente das universidades deve ser de pelo menos um terço com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Atribui-se a esse dado, então, a maior procura por capacitação nos Programas de Pós-Graduação das instituições brasileiras.

Villas Boas, Barbosa, Maggie (2002 p. 406) confirmam-no em pesquisa:

[...] a passagem pela pós-graduação funciona como um fator importante de atração de quadros para a academia e também para a estabilização desses quadros nessa instância. As taxas de entrada para a academia são sempre maiores que as de saída. E, apesar da intervenção de fatores específicos aos diferentes grupos profissionais na definição das trajetórias dos mestres e doutores, também é inegável a importância desse fator comum a todos eles que é o peso da pós-graduação como um elemento que faz uma inflexão, direcionando essas trajetórias para a Academia [...] na medida em que o treinamento de quadros acadêmicos é uma finalidade importante da pós-graduação.

Como explica Carvalho (2002) na mesma pesquisa, era frequente que a busca pelo curso de mestrado, na década em questão, estivesse atrelada ao desejo de ingressar ou avançar na carreira acadêmica, além da formação de pesquisador. Esses intentos são semelhantes aos dos participantes das áreas pesquisadas por Velloso (2002) e analisadas por Carvalho (2002): nos casos em que a busca se deu pelo interesse acadêmico elencaram a diferenciação profissional pela capacitação e melhoria da qualidade do trabalho e nos casos em que o intuito esteve voltado para o mercado de trabalho elencaram a melhoria da competitividade.

Por detrás dos interesses pela profissionalização alguns fatores de caráter econômico foram determinantes na procura de profissionais pelos cursos de mestrado no país. Os anos de 1990 foram significativos na expansão do mercado de trabalho e do número de graduados no ensino superior e propulsores à busca por melhores formas de inserção, estabilidade e mobilidade profissional.

Ao passo que se caracterizava como uma época de baixo crescimento econômico, reestruturação produtiva, desemprego e precarização do mercado, segundo Carvalho (2002), a década de 1990 abriu meios de terceirização dos

setores básicos da sociedade como a educação, especialmente do ensino superior, acarretando maior número de faculdades, instituições e universidades privadas em todo o país. Essa expansão teve como pano de fundo o estabelecimento de requisitos e exigências de ingresso à carreira docente pela LDB (CARVALHO, 2003).

A carreira docente no ensino superior, a partir de então, foi percebida como ascendente profissional e os Programas de Mestrado foram imbuídos da intenção de qualificação/atualização estratégica e diferenciada para a iniciação ou progressão ao mercado de trabalho pelos profissionais que os procuravam. Além disso, a formação em mestrado contribuía para a competitividade, melhorando a renda salarial, mobilidade ocupacional e delimitando um novo perfil profissional, segundo Carvalho (2002).

Curioso dado desta pesquisa revela que quanto maior o grau de instrução paterna, menor foi o tempo de inserção ao Programa de Mestrado, conforme explica Braga (2003 p. 248):

[...] os filhos de pais com instrução superior chegam ao mestrado 4,6 anos após se graduarem, enquanto, para os filhos de pais que, no máximo concluíram o primeiro grau, essa média é de 6.2 anos.

Enquanto que o grupo dos que procuraram o mestrado dez anos ou mais após a graduação concentra filhos de pais com apenas o primeiro grau (BRAGA, 2003).

Entretanto, ainda que a carreira docente tenha sido o foco da maioria dos entrevistados da pesquisa de Weber (2003) e um terço deles seguiu sem interrupção para o doutorado, alguns mestres das áreas de ciências sociais aplicadas e biológicas afirmaram na época que não almejavam continuar os estudos neste nível, devido ao título de mestrado constituir como suficiente diferenciador na classificação em um concurso público ou processos seletivos.

Como menciona o autor: “[...] a obtenção do título de mestre [...] favorece a manutenção de um lugar no mundo do trabalho ou, pelo menos, constitui requisito para a ele ter acesso” (WEBER, 2003 p. 269). E, mesmo que a obtenção do diploma de mestre não certifique a inserção/ascensão ao mercado de trabalho, Weber (2002) afirma que na década de 1990 observou que a busca por emprego de mestres era inferior a 2% do total de diplomados.

A época em que a pesquisa foi realizada foi determinante para as mudanças percebidas na história da pós-graduação brasileira, principalmente as que dizem respeito à aprovação da LDB, expansão do mercado de trabalho e necessidade de destaque e qualificação profissional. Esses fatores funcionaram como incentivo à inserção dos cursos de mestrado e atrativos para maior grau de formação na década de 1990, conferindo sucesso na empregabilidade dos que se qualificaram por meio dos cursos *stricto sensu*.

Dados gerais da pesquisa levam Velloso (2004 p. 591) a afirmar que:

Em várias das áreas estudadas, portanto, o mestrado continua tendo a originária função de aperfeiçoar docentes para o ensino superior; em outras, de fato, tem cumprido predominantemente o papel – também previsto na origem dos estudos pós-graduados no país – de preparar quadros para outros setores da vida social, como para a administração pública e para empresas públicas e privadas, e mesmo para atividades liberais. Com efeito, os dados indicam que nas áreas básicas o principal destino profissional dos mestres é a academia, ao passo que, nas demais, é o trabalho fora da academia.

Nas áreas básicas, profissionais e tecnológicas pesquisadas, cerca de 20% dos mestres estavam em cargos administrativos e serviços públicos, enquanto a carreira acadêmica foi predominante para os formados: mais da metade dos mestres formados seguiram a docência no ensino superior e 35% nas áreas profissionais e tecnológicas (VELLOSO, 2004). Ainda sobre a profissão docente, a pesquisa revelou que 15% antes de ingressar no mestrado atuavam no ensino superior e que depois do mestrado 90% destes continuaram na carreira, principalmente em universidades públicas (VELLOSO, 2004).

Nas áreas sociais aplicadas e biológicas, as universidades e instituições de ensino constituíram-se como lugares de trabalho de mais de um terço das seis áreas estudadas, permitindo afirmar que o curso de mestrado na década de 1990 ainda formava predominantemente para a docência no ensino superior (WEBER, 2003).

Esses dados podem ser relacionados com os de outra pesquisa realizada por Giolo (2006) que revelou que 70% dos docentes, tanto de instituições públicas quanto privadas, têm cinco anos no máximo de atuação. Isso significa que o tempo que compreende o período de formação no mestrado ao ingresso na docência foi relativamente curto para os estudantes da década de 1990.

O número de docentes em instituições privadas ascendeu a partir de 1994 em consequência à exigência da LDB de que todas as instituições tivessem a proporção mínima de um terço de professores pós-graduados, o que conferiu valorização ao título de mestrado no setor privado de ensino superior, principalmente pelo fato de que muitas destas instituições buscavam credenciamento como universidades antes mesmo da lei entrar em vigor (BALBACHEVSKY, 2003).

Balbatchevsky (2003) afirma em seu artigo que os mestres empregados em instituições privadas de ensino, em geral, recebem salários maiores comparados aos que trabalham em instituições públicas. No entanto, a carga horária daqueles é expressivamente maior e o apoio da instituição para a atividade de pesquisa e produção de conhecimento é inversamente proporcional.

Ainda que o ingresso à carreira docente em instituições de ensino superior por profissionais recém-formados no curso de mestrado tenha sido rápido, Ristoff (2006), entretanto, apresenta que no início dos anos 2000 muitas instituições de ensino superior e centros universitários ainda não cumpriam a legislação sobre um terço do corpo docente com pós-graduação *stricto sensu* e regime de trabalho em tempo integral.

Por isso, apesar da maioria dos mestres formados seguir carreira profissional acadêmica e ser contratado em curto prazo de tempo após a formação, a contingência de mestres docentes era insuficiente para o cumprimento da LDB na década de 1990 até início dos anos 2000.

Sampaio e Velloso (2002) afirmam no estudo que os mestres recém-formados que não seguiram carreira acadêmica avaliaram de forma favorável o treinamento em pesquisa recebido. Entretanto, os recém-formados profissionais em empresas acreditavam que a pesquisa auxiliava menos em suas atividades comparados aos colegas de formação voltados à docência.

Esse dado é importante quando se considera a formação para a pesquisa fortemente presente na pós-graduação, pois se o perfil disposto de pesquisador não contribui para o desempenho dos cargos voltados ao mercado de trabalho e, tampouco, não prepara o docente do ensino superior para as funções que lhe serão requisitadas, como afirma Cunha (2005), é necessário rever a concepção de pesquisa enquanto parte da formação dos Programas de Pós-Graduação brasileiros e em que medida as necessidades profissionais de quem ingressa são supridas.

No final dos anos de 1990 foi percebido por Balbachevsky (2003) que o sistema federal de ensino superior, buscando conter os gastos com a folha de pagamento de seus funcionários, praticamente parou com as contratações de novos professores até o final da primeira década de 2000. Depois disso, com as novas exigências legais e a disponibilidade de doutores no mercado de trabalho, as universidades públicas começaram a priorizar profissionais ingressantes com esta titulação, resultando na obsolescência do título de mestrado como garantia à docência no ensino superior público do país, ainda que não tivesse deixado de ser caminho para tal.

Velloso (2004) conclui a pesquisa afirmando que a realidade profissional, a realidade demandada e a formação nos mestrados do país, na década de 1990, nem sempre foram consonantes. A formação para a pesquisa tem impactos diferentes nas profissões que se seguem após o curso, principalmente na docência no ensino superior, cuja formação não basta para preparar para os encargos do magistério.

Outros dados relevantes são os do quinto PNPG que dizem respeito à carreira profissional dos mestres no Brasil (BRASIL, 2004). O documento expõe que, referente às áreas básicas, metade dos egressos de cursos de mestrado trabalhava em universidades e instituições de pesquisa e cerca de 20% encontrava-se em serviços públicos, administrativos ou em empresas, até o ano de 2000. Nas áreas tecnológicas, 40% trabalhavam em empresas e nas áreas profissionais, 20% atuavam em escritórios e consultórios e 25% estavam nos setores administrativos e serviços públicos. Nestas duas áreas, ainda que em menor proporção, comparada às áreas básicas, muitos mestres seguiram carreira acadêmica.

Um ponto importante revelado e semelhante ao resultado da pesquisa de Jacques Velloso é que os mestrados em todo o país atraem para a academia graduados das mais diversas áreas e profissões (BRASIL, 2004). Para além, foi percebido que cerca de 50% dos mestres nas áreas básicas, 36% nas áreas tecnológicas e 30% nas áreas profissionais seguiram sem interrupção para o doutorado.

Segundo o quinto PNPG (BRASIL, 2004), a pós-graduação brasileira é reconhecida como uma das melhores no hemisfério sul e é a base para a formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento da ciência e tecnologia do

país, visto o desenvolvimento econômico e social que esse tipo de formação contribui.

O plano recomenda quatro vertentes a serem abrangidas pela pós-graduação brasileira:

[...] a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas (BRASIL, 2004, p. 48).

Para além, o plano propõe a qualificação dos professores do ensino fundamental na forma de mestrados profissionais voltados para professores em serviço e em cooperação com os sistemas de ensino; sugere a especialização de profissionais para o mercado de trabalho por meio de mestrados profissionais vinculados a empresas para a inovação tecnológica e cursos voltados para a cultura em geral.

Contudo, o plano não menciona a melhoria na capacitação profissional docente para o ensino superior, confirmando que a composição dos cursos formação docente ainda é precária em propostas legais, cabendo às instituições e iniciativas isoladas a reflexão e prática.

2.3 A formação docente para o ensino superior na legislação vigente de diretrizes e bases da Educação

Conforme previsto na legislação a formação docente para o ensino superior é papel dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, na forma de preparação para o magistério (BRASIL, 1996). No entanto, o enfoque na produção científica nesses Programas podem ocupar espaços que poderiam estar voltados para a discussão sobre as especificidades do magistério como os objetivos e funções, aspectos didático-metodológicos e relações de ensino e aprendizagem no ensino superior.

O conceito de preparação docente contido nessa lei não é claro, justificando o que Cunha (2005) acredita ser a razão para que comumente os Programas de Pós-Graduação não enfatizem ou disponham em seus projetos pedagógicos e currículos os saberes relativos à boa condução do ensino, tencionando, assim, o entendimento

da identidade profissional docente como extensão do pesquisador, como afirma Zabalza (2004).

Como muitos autores apontam (ANASTASIOU, 2006; ISAIA, 2006; PACHANE, 2006; TEIXEIRA, 2012; VEIGA, 2006) não há a obrigatoriedade e é pouca a preocupação com a formação pedagógica específica para este nível de ensino, quando deveria ser contribuinte importante na efetivação das ações do trabalho docente como um todo:

O trabalho do docente universitário - enquanto combinação de demandas complexas que envolvem o ensino, a pesquisa, a extensão, a pesquisa do ensino, o ensino para a pesquisa, a extensão como socialização etc. - com frequência, não encontra os princípios constitucionais e os decorrentes legais assegurados nas IES (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011 p. 1021).

Em relação a estas questões, no ano de 1999 a CAPES determinou a obrigatoriedade do estágio supervisionado no ensino superior para bolsistas de mestrado e doutorado a fim de introduzir elementos na formação do estudante referentes ao magistério no ensino superior (RIBEIRO; CUNHA, 2010). Quadros *et al* (2012 p. 316) afirmam que o estágio é um momento de aprendizagem e construção de experiências em sala de aula.

Devido à sua importância para a formação docente, o item 3.7 do capítulo 3 que se inicia na página 98 discorre sobre o estágio supervisionado no ensino superior.

A falta de clareza na legislação permite poucas iniciativas para a formação de saberes pedagógicos e docentes para a profissão do professor no ensino superior (CUNHA, 2010b). No mesmo sentido, Morosini (2000, p. 12) afirma: "A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio", pressupondo que a formação do pesquisador revele-se como suficiente para o magistério.

A formação para a pesquisa é primordial para a docência, entretanto é necessário considerar que a formação docente tenha elementos que, de fato, sejam referentes à profissão. Para Pachane (2006, p.130) a docência "[...] representa a combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar", que capacita o professor a relacionar o conteúdo que se quer ensinar e o significado desse conhecimento construído pelo aluno.

A formação pedagógica permite a construção de modelos relacionais e participativos que possibilitem ao professor articular todos os aspectos do ensino (IMBERNÓN, 2006). Nesse sentido, para Corrêa e Ribeiro (2013 p. 331):

[...]. Não se trata de, em um período médio de dois ou quatro anos (mestrado/doutorado), formar integralmente um professor, mas de, nesse período, apresentar, discutir, refletir e construir elementos que subsidiam – e subsidiarão – uma prática social complexa: a docência no ensino superior. Trata-se de um início formal da construção de uma identidade docente.

Os autores expressam essa questão de modo interessante. Por isso, é prioritário pensar em um processo de formação docente respaldado nos conhecimentos didático-pedagógicos, além dos científicos-metodológicos, para que as ações educativas, as relações de aprendizagens, os encaminhamentos metodológicos, administrativos e pedagógicos e demais funções do professor do ensino superior sejam voltados à função formativa docente.

2.4 Características da docência no ensino superior e principais desafios

A docência no ensino superior caracteriza-se na dinâmica entre pesquisa, produção de conhecimento e destes sobre o ensino, adaptando-os às características dos alunos. 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 (ISAIA, 2006).

Em legislação, o ensino superior, bem como as disposições para a carreira docente, é pautado por um conjunto de normas e dispositivos legais como a CF de 1988, que preconiza a liberdade de oferta de ensino superior à iniciativa privada e que as atividades universitárias de pesquisa e extensão podem receber apoio financeiro do Poder Público; a Lei 9.135 de 1995 que criou o CNE, que define as atribuições do MEC, do CNE, das Câmaras de Educação Básica e Superior e o exame nacional dos cursos e a LDB 9.394 de 1996 (NEVES, 2002).

O ingresso docente às instituições públicas federais é regulamentado pelo artigo 37 da CF ao inferir, no segundo item, que a posse ao cargo docente depende da aprovação em concurso público de provas e/ou provas de títulos. Esta forma de ingresso é a mesma para instituições estaduais (SOARES, 2002). Por outro lado,

nas instituições particulares de ensino superior o ingresso docente ocorre de acordo com os critérios estabelecidos dentro dos órgãos correspondentes à administração superior de cada instituição (SOARES, 2002).

Em números, a docência no ensino superior se desenvolve em mais de 1.180 IES, até o ano de 2000, das quais 1.004 privadas e 176 públicas, destas aproximadamente 34% eram de federais, 34% estaduais e 30% municipais. Em porcentagem aproximada, as IES brasileiras localizam-se: 56% na região Sudeste, 15% na região Sul, 13% no Nordeste, no Centro-Oeste 11% e no Norte 4%. Entre as universidades, 45% se concentram na região Sudeste, 23% no Sul e 18% no Nordeste (NEVES, 2002).

A docência no ensino superior nas instituições públicas tem predominância masculina, aproximadamente 60% de todas as IPES brasileiras, enquanto que nas instituições particulares de ensino superior, 58% dos docentes são do sexo feminino, até o ano 2000 (SOARES, 2002).

De todos os professores das instituições públicas e privadas, até o ano de 2000, 52% dos docentes eram pós-graduados - 31% de mestres e 21% de doutores, sendo que nas instituições federais e estaduais juntas aproximadamente 70% dos docentes eram doutores, enquanto o número de doutores nas instituições particulares e municipais era pequeno (SOARES, 2002).

Até o ano de 2000, a distribuição dos docentes nas IES concentrava maior número na da rede particular - 56%, enquanto 13% estavam na rede federal de ensino superior. Da mesma forma, 67% das matrículas de alunos no ensino superior foram nas instituições particulares, confirmando que a expansão do ensino superior particular aumentou o número total de docentes brasileiros, principalmente nas regiões Sudeste e Sul (SOARES, 2002).

Sobre esta expansão, somente entre os anos 1990 e 2000 houve um crescimento de 50% no número de docentes, 88% de matrículas nos cursos superiores em instituições particulares e 252% de matrículas na graduação em instituições estaduais (SOARES, 2002). É verificado que a o ensino superior à distância desenvolvido pelas instituições, principalmente particulares, aumentou o acesso ao ensino superior em todo o território brasileiro (FRANCO, 2002).

A estagnação na contratação de professores nas instituições públicas federais pode ter ocorrido devido aos seguintes fatores apresentados por Soares (2002 p. 157): "[...]. A reduzida expansão da oferta de novos cursos de graduação, de cursos

noturnos, o elevado número de aposentadorias ocorridas no período e os baixos salários dos professores".

Além de maior número de sujeitos envolvidos com o ensino superior, a expansão do ensino acarretou na implantação e aprimoramento do processo de avaliação da educação superior brasileira como o Exame Nacional de Cursos e avaliação das condições das ofertas institucionais que, além da avaliação da pós-graduação, tentam aferir, ainda que à custa de muitas discussões sobre suas validades, a eficiência e produtividade do sistema (FRANCO, 2002).

Ademais, criou novas perspectivas profissionais para os estudantes; a consolidação do sistema nacional de pós-graduação; avanço na produção científica nas instituições devido ao estímulo dos órgãos de fomento e bolsas; criação dos Fundos Setoriais de Ciência e Tecnologia atrelados ao Diretório de Pesquisa do CNPq e ao Currículo *Lattes*; maior inserção de pesquisadores brasileiros em âmbitos internacionais de pesquisa por meio das bolsas de pós-graduação, estágios e intercâmbios da CAPES e CNPq; ampliação do Portal de Periódicos da CAPES para estudantes, docentes e pesquisadores e aumento e diversificação de atividades de extensão que possibilitaram a socialização dos resultados das pesquisas (FRANCO, 2002).

Tal expansão poderá desencadear, futuramente, segundo Franco (2002), a necessidade de articulação das iniciativas públicas e privadas de ensino superior no intuito de possibilitar o acesso à educação por diferentes grupos sociais para maior igualdade na distribuição regional de oferta e oportunidade. O Estado terá importante papel nessa articulação, ao garantir a democratização do acesso, o crescimento do setor público e do sistema de bolsas de estudo, frente à lógica do mercado que assola a educação como um todo.

Quanto aos gastos públicos com a educação superior, os quais incluem o corpo docente, até o final da década de 1990, aproximadamente 26% dos gastos totais dos 5,2% do PIB brasileiro destinado à educação foram alocados ao ensino superior (SOARES, 2002).

Franco (2002) aponta como primordial ao ensino superior maior atenção aos aspectos que permeiam a qualidade de ensino, inclusive a formação docente, às precárias condições socioeconômicas de grande parcela da população que afetam o processo educativo e a disponibilidade de recursos públicos.

Alguns autores que investigam a docência no ensino superior no país têm encontrado desafios constantes frente às suas funções e ao modo como ela vem se desenvolvendo, ainda que considerem as particularidades do ensino superior desenvolvido nas regiões do país.

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 a ela exercer em prol do desenvolvimento cognitivo, ético e social. Apesar disso, o autor confirma a dificuldade com o compromisso social:

[...]. É muito complicado a uma única instituição formar, em toda extensão e com elevada qualidade, tanto os pesquisadores e profissionais de ponta, como fornecer a simples capacitação de mão-de-obra para postos de trabalho menos exigentes. É muito difícil responder a tantas e tão contraditórias demandas, que lhe chegam a estado bruto: desenvolver a mais avançada e inovadora pesquisa e, ao mesmo tempo, o conhecimento de pronta aplicação, conciliar os valores gerais e permanentes da sociedade democrática com os interesses imediatos e pragmáticos das empresas (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 37).

Mesmo considerando as dificuldades diante destes objetivos, os professores do ensino superior são os que mais desempenham funções dentro das instituições e por isso são também os mais cobrados. Segundo Oliveira e Vasconcellos (2011), cabem ao professor os atos de ensinar, produzir e disseminar conhecimentos, entre outros aspectos exigidos, para que aconteça o desenvolvimento social comprometido pela universidade.

A carreira docente demanda participação no processo de formação humana discente e requer diagnósticos e planejamentos coerentes com o propósito de emancipação intelectual, científica e cultural (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; ANDRICH, 2006).

A relação estabelecida entre a universidade e a sociedade tem como pano de fundo a exacerbada fragmentação do saber e a fragilização do método científico diante da complexidade da sociedade e das relações nela estabelecidas (MORIN, 2007). Mais do que nunca, segundo Nicolescu (2000), os acontecimentos e informações surgem em grande quantidade a todo o momento – criam-se novos conhecimentos e transformam os existentes em grande velocidade.

A essas transformações está ligada a massificação informacional, que possibilita interpretações variadas e, muitas vezes, distorcidas dos fatos. Como afirma Morin (2007, p. 32) nesse novo milênio “[...] os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários”, os quais exigem um questionamento e uma conduta docente de reflexão sobre novas formas efetivas de aprendizagem.

Fagundes, Broilo e Forster (2009) apontam crise ao paradigma vigente que fragiliza o fazer e o pensar técnicos como único válido de produção. Dessa crise, surgem alternativas e abrem-se possibilidades de valorização dos aspectos sociais na construção do conhecimento para o ensino. Nesse sentido, Cunha (2000) renova o papel docente na mediação entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, sociais e afetivas dos alunos, considerando as ressignificações dos saberes docentes que envolvem a subjetividade.

Mesmo sim, existem questões que embatem na tentativa docente de viabilizar um ensino com vistas à formação profissional, ética e política a começar dentro da universidade que tem autonomia, mas que, por outro lado, é restringida por parâmetros de avaliação que definem ou não sua legitimidade, revelando que “[...]. Há certa perversidade nessa perspectiva, que camufla a condição de controle e faz um discurso faccioso de liberdade” (CUNHA, 2000).

No mesmo sentido, a baixa remuneração de muitos professores do ensino superior, principalmente em instituições particulares por meio da hora-aula, desvaloriza o esforço em oferecer um mínimo de qualidade às disciplinas que ofertam e levam à sobrecarga de tarefas em decorrência do número de instituições

de trabalho e pelo grande número de alunos por turmas (MICHELOTTO; ZAINKO; ANDRICH, 2006).

Os professores do ensino superior são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da profissão com a qual contribuem, na medida em que investigam a área. No entanto, a preparação para a docência voltada para a pesquisa não subsidia condições para que as ações formativas sejam revertidas na profissionalização 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, 2010a p. 2).

Ao que Anastasiou (2006) percebe, apesar do domínio em área de conhecimento, os professores têm 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, principalmente quando há a necessidade de discutir sobre os elementos determinantes do conhecimento e traduzi-los em ensinamentos pedagógicos e profissionais.

Como destaca Morosini e Morisini (2006), muitas vezes, existe fragilidade envolta dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais docentes devido à ausência de referenciais que sejam fundamentais à profissão. Esta crise evidencia-se desde a insatisfação quanto à formação oferecida nas IES que não condizem com a realidade profissional e atingem o professorado que é marcado pela ambiguidade do trabalho entre profissionalismo e proletarização, além da falta de reconhecimento social e mal-estar com a profissão.

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 Goergen (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).

Isaia (2006, p. 74) concebe a docência como advinda da "[...] interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender e, ainda, o significado que dão a eles". Para a autora, as atividades da profissão envolvem relações interpessoais e vivências afetivas, valorativas e éticas, além de seus conhecimentos, saberes e fazeres, evidenciando a dimensão subjetiva por detrás da técnica da docência.

Lacerda (2012 p. 10) afirma que a docência no ensino superior requer uma construção baseada na troca de experiências tecidas nas trajetórias pessoais e profissionais do professor: "[...]. Cada evento narrado expressa uma maneira de manifestar sua competência, sem a apresentação de fórmulas mágicas para resolver as questões pedagógicas". Sobretudo, estas experiências auxiliam no entendimento de uma prática situada no contexto maior da sociedade, em que a relação entre os sujeitos contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

Goergen (2003) explica o sentido social da universidade como lugar de conhecimento, formação profissional e extensão, pautados na verdade, na ética e na crítica frente às imposições do modelo socioeconômico mercadológico e da imposição quantitativa da racionalidade moderna no trabalho docente. A docência é toda "[...] expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos" (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010 p. 3).

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 são voltados 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.

Além de aprender a ensinar, os docentes aprendem conhecimentos, normas, valores e condutas pedagógicas da cultura docente e acadêmica. O entusiasmo com a profissão pode levar o docente a desenvolver novas formas de ensinar e

estratégias didáticas, a se comprometer com o próprio aprendizado, a considerar a pesquisa sobre o ensino e aprendizagem essencial para a formação e prática, a respeitar os alunos e se adaptarem às mudanças que possam surgir (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010). Por outro lado, as autoras afirmam que quando o docente integra-se passivamente ao contexto da profissão, a adaptação e a construção da identidade pode ser mais difícil.

A identidade docente advém da consciência do processo de ser professor no enfrentamento de desafios e tornam-se mais complexos na medida em que se apresentam nas especificidades da profissão (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010). Adaptar-se e construir a profissão exige resiliência do professor e, ao longo do tempo, competências de cunho pedagógico que auxiliem a prática. E principalmente, quando se entende ser um docente profissional e não um profissional docente, com pontua Luz e Balzan (2012):

[...] fica evidente que sua atividade exige cada vez mais um processo de capacitação continuada em sua prática docente, dado o avanço do mundo científico, tecnológico, social, cultural e educacional. Essas mudanças exigem posturas diferenciadas e se refletem no seu bem-estar enquanto pessoa e profissional.

Devido à falta de preparação específica para a docência no ensino superior, Isaia, Maciel e Bolzan (2010) explicam que a transição do ser profissional para ser professor desenvolve-se de modo diferente para cada sujeito. Para isso, levam-se em conta suas trajetórias pessoais e profissionais anteriores, o entusiasmo ou a passividade para atuarem na profissão docente e o modo como articulam os diversos conhecimentos para o próprio desenvolvimento.

A docência no ensino superior é carreira profissional de sujeitos das mais diversas áreas com particulares experiências. Não obstante, é comum entre eles a fundamentação das práticas de ensino apoiadas no saber oriundo da área específica de formação e experiências profissionais, do estágio durante o curso de graduação ou anos de prática no mercado de trabalho (MOROSINI, 2000).

Muitos jovens recém-formados de diferentes áreas almejam a carreira docente no ensino superior devido ao espaço de profissionalização e possibilidade de realizar os cursos de mestrado e doutorado (CUNHA, 2010a). No entanto, como atenta Cunha (2010a), nem sempre a preparação para a profissão envolve o

conhecimento dialógico com outros saberes como os que permeiam a cultura discente, a defesa de valores, posições éticas e políticas.

Na mesma linha de raciocínio, Bastos *et al* (2011) consideram que o interesse pelo estudo e pesquisa instiga o tornar-se professor, mas nem sempre esse interesse acompanha uma preparação específica e se desenvolvem, muitas vezes, respaldados nos exemplos e modos de ser dos que foram seus próprios professores.

Como complemento, Ribeiro e Cunha (2010, p. 57) afirmam que "[...]. Em geral, os professores ensinam conforme o modo como foram ensinados [...]. Exercem suas práticas e, muitas vezes, têm êxito no que fazem, mas não são produtores de conhecimento sobre sua profissão". Isso significa que muitos professores tomam como base para a prática profissional modelos de antigos professores e que, por outro lado, carecem de reflexões teóricas que lhes permitam tomar decisões quando questionados.

O fato é que poucos professores se atentam para os aspectos pedagógicos da profissão ou formação pedagógica para a docência no ensino superior. Isso ocorre, principalmente, porque se procederam da licenciatura, possivelmente estudaram a didática voltada para o ensino básico, se oriundos do bacharelado, provavelmente não aprenderam tais conteúdos.

Para Cunha (2008), isso pode acarretar uma profissão docente à margem das necessárias teorizações e processos histórico-culturais. Quando uma geração de novos professores se pauta na anterior, sem refletir sobre suas condutas, abre-se mão de identificar as muitas possibilidades e objetos em que os saberes poderiam ser fundamentados (CUNHA, 2008).

Esta situação é recorrente desde a década de 1980 e, como mencionada por Cunha (1989), exige resultados sobre o trabalho docente sem lhe conduzir meios para que ocorra de forma significativa: o professor deve ser e formar o cidadão competente e competitivo para o mercado de trabalho com as novas tecnologias de informação. Além disso, que ele saiba trabalhar em conjunto; tenha domínio do conhecimento atualizado e saiba utilizá-lo na resolução de problemas; e que, ao ensinar, integre com êxito o contexto social e o curricular ao usar de formas variadas de ensino, a linguagem corporal e a participação dos alunos.

As competências profissionais de um educador, segundo Freitas e Seiffert (2007), respaldam-se na formação científica, pedagógica, prática, técnica e política para que o trabalho docente se desenvolva de modo articulado e confluyente com as

questões que o embatem. Afinal, como menciona Cunha (2010b), a docência no ensino superior atua sobre um campo profissional fundamentalmente instituído que deve dialogar, por meio das diversas pedagogias, com a cultura e com as estruturas de poder, vinculando conhecimentos profissionais aos da macroestrutura social e econômica. Por isso a importância de uma formação inicial que abranja os principais aspectos que envolvem a profissão docente.

Essa formação deve estar orientada para o desenvolvimento de um trabalho docente que valorize a aprendizagem crítica e reflexiva dos alunos e incentive a incorporação dos sentimentos próprios de ser professor em um ambiente que propicie a acolhida, interpessoal e institucional, e a inserção à profissão (ISAIA; MACIEL, BOLZAN, 2010).

Morosini (2000) afirma que a docência no ensino superior brasileira é exercida por professores com muitas identidades e em instituições com peculiaridades distintas, caracterizando-se, assim, um complexo e variado sistema de educação. Segundo a autora (2000 p. 19) "[...] temos instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes". Esses aspectos mais as diferentes formações e experiências que são observadas enquanto parte integrante da docência lhe confere pluralidade de perfis, concepções e sujeitos.

Isaia (2006 p. 72) destaca o entrelaçamento das diferentes gerações que habitam e se relacionam nas instituições de ensino:

[...] há a geração que está se iniciando no mundo profissional (os alunos); a geração dominante (os professores seniores); a que busca domínio (professores iniciantes); e a que está para entregar o bastão da condução pedagógica [...] (professores em processo de aposentadoria).

A inter-relação dessas gerações, além da pluralidade de valores pode contribuir para a experiência e construção de conhecimentos sobre a docência, mas, por outro lado, pode evidenciar conflitos de interesse e repercutir em dificuldades que, quando isoladas do contexto, são difíceis de condução.

Sobre a jornada de trabalho do professor do ensino superior brasileiro, Santos (2012) explica que, decorrente de poucos concursos para cargos nas instituições públicas, as faculdades particulares são as que mais concentram professores como a única fonte de renda como complemento salarial.

Ainda que na pesquisa de Balbachevsky (2003) os professores de IES particulares ganhem mais, por trabalharem mais, comparados aos professores de IES públicas, Santos (2012) e Michelotto, Zainko e Andrich (2006) afirmam que o valor hora-aula das instituições particulares costuma ser baixo, motivo este que compele os professores a vincularem-se em mais de uma instituição de trabalho.

A instabilidade na profissão também é algo que preocupa estes professores, acrescido, muitas vezes, à ausência de direitos sociais, à imposição de valores mercadológicos e fundamentados na educação neoliberal que contradizem os princípios educativos como os da crítica e da ética (SANTOS, 2012).

Por isso, ainda que se apresente com características distintas, para ser professor são necessários 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.

Ao considerar as necessidades e dificuldades dos professores, a mediação por meio dos conhecimentos pedagógicos é um caminho possível na formação do docente do ensino superior tanto em seu papel de pesquisador quanto de professor (CASTRO, 2012).

Na ação de ser professor, a construção da identidade docente se fortalece quando decorre de uma formação ambientada na troca de experiências. Os aspectos pessoais e sociais desta identidade dão sentido à multiplicidade de papéis que são requisitados ao docente, consonante a ele, suas ações e no reconhecimento de seus pares (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2012). Isso identifica o alicerce da profissão docente enquanto trabalho que advém e culmina no social.

O valor social da docência é maior do que em 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 promovem 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 componham a sociedade, com vistas ao seu desenvolvimento e melhoria das relações humanas. Da mesma forma, Morin (2003, p. 21) defende que a sociedade contemporânea precisa de seres pensantes, agentes e com “a cabeça bem-feita”, o que significa seres com uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas advindos da sociedade e princípios organizadores que os permitam articular suas informações e lhes dar sentido para agir em favor da solução destes problemas.

Decorrente destes fatores é que se insiste ao longo do trabalho sobre a valorização de aspectos formativos da profissão docente que conduzam o magistério. As situações vivenciadas são constantemente únicas, da mesma forma também são as aprendizagens e as descobertas que surgem do novo e ocorrem sempre pela primeira (ASSMANN, 1998). Essas experiências necessitam de orientações e condutas que permitam enfrentá-las, das quais o conhecimento específico em uma única área do saber, muitas vezes descontextualizado, não é capaz de conduzir.

Por mais heterogêneo que seja o grupo de docentes nas IES brasileiras, há de se considerar as especificidades da profissão que até então foram negligenciadas. O resultado disso, conforme Teixeira (2012) é visível desde

problemas de concepção epistemológica a fracas ações metodológicas dos professores, muitos dos quais, advêm de outras áreas profissionais sem qualquer noção de conceitos pedagógicos, desgastados com o trabalho insatisfatório com alunos e traduzidos no ensino, inclusive de futuros professores.

Construir relações sociais a partir da construção do conhecimento torna a universidade lugar privilegiado para a formação de sujeitos 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.

Laudares (2010) afirma em estudo que as representações sociais sobre a docência ainda podem permear o tradicionalismo, o dom inato e a exaltação de áreas específicas de conhecimento. É necessário conferir à docência a articulação dos conhecimentos das áreas e os aspectos humanos no exercício da profissão de forma intencional, objetivada e construída por práticas constantes do refletir e agir frente ao ensino.

A valorização da ética, da crítica, da solidariedade e da equidade social, que são aspectos humanos para a formação profissional, pode se valer 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).

Considerar a articulação dos conhecimentos na formação profissional e reconhecer os diversos fatores que influenciam o objeto de conhecimento, diferente da uma visão reduzida ao conhecimento específico das áreas científicas no julgamento das mesmas situações, segundo Morin (2003), contribui para uma ação cidadã ampliada e consciente.

É importante a orientação que articula as relações de ensino, os aspectos pedagógicos e conhecimentos contribuintes das diversas áreas quando há a intenção de formação humana, além de profissional. Em especial na formação promovida pela pós-graduação, espaço que inspira a produção de conhecimentos, a docência e promove situações que auxiliam a formação de humanos e cidadãos.

2.5 Apontamentos teóricos para o trabalho docente

O interesse pela carreira profissional docente motiva profissionais advindos das diversas áreas, de formações diferentes e de experiências profissionais distintas. São sujeitos plurais que almejam a profissão de ensinar a outros e que também possuem diferentes trajetórias de vida.

A formação docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nem sempre valoriza e apresenta aspectos que ajudarão os professores a agirem e tomarem decisões sobre o ensino e aprendizagem referentes ao manejo do conhecimento científico para o pedagógico.

Tendo como significado de profissionalidade docente o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores necessários ao exercício da profissão de professor (BAZZO, 2006), é frequente que os professores construam suas profissionalidades docentes conforme as possibilidades institucionais que lhe são asseguradas, os espaços físicos, as relações estabelecidas e concepções sobre docência construídas, as práticas de ensino e a construção do conhecimento com os alunos.

A isso se atrelam fatores que muitas vezes dificultam o trabalho docente, exigem do professor condutas e decisões. Necessariamente, dele é esperado o saber em determinada área de conhecimento e sobre suas constantes atualizações por meio da pesquisa, participação em eventos científicos ou cursos de formação; conhecimento da área pedagógica para compreender o processo de ensino e aprendizagem, elencar conhecimentos científicos e transformá-los em pedagógicos, estabelecer relações com os alunos e compreender o currículo proposto; e exercer o compromisso ético e cidadão frente a realidade social sobre a educação como um processo social (MASETTO, 1998).

Estes saberes auxiliam a função docente e, na medida em que ocorrem situações de convívio e experiências, outros se desenvolvem e colaboram para a construção da conduta do professor. São essas experiências que funcionam como ponto de partida para as relações de ensino e aprendizagem significativas. Cunha (2000, p. 46) teoriza que:

Essas considerações são necessárias para que se compreenda que tratar de docência universitária implica planos mais amplos do que a mera discussão pedagógica, especialmente quando se deseja fazer uma ponte entre a docência e a formação.

A prática docente, portanto, mais do que a relação entre conhecimentos científicos e pedagógicos, requer compromisso com a formação profissional ética, crítica e cidadã.

Pertinente são os escritos de Rafael Porlán Ariza e José Martín Toscano no artigo *El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas*², que se mostram relevantes quando o intuito é contribuir para o conhecimento profissional dos professores no ensino superior, ainda que não sejam sobre o ensino superior brasileiro.

Os autores afirmam que todo professor deve se questionar sobre os conceitos e noções de sua disciplina importantes de compreensão; que relações podem ser estabelecidas com outras disciplinas e áreas de conhecimento; qual a história e quais problemas a disciplina ministrada está envolvida; e a existência e motivos de obstáculos epistemológicos e ideológicos, contexto e teorias que permeiam a área de conhecimento (ARIZA; TOSCANO, 2000).

A ciência e o método científico não são neutros, absolutos e superiores, mas sim relativos, que se desenvolvem condicionados pelos contextos histórico-sociais de produção e aplicação (ARIZA; TOSCANO, 2000). Este entendimento contribui para o enfrentamento da crise do paradigma científico mencionada por Fagundes, Broilo e Forster (2009) e auxilia a proposta de ensino referente à inter-relação dos conteúdos com vistas à formação ampla de conhecimentos, sugerida por Luckesi (2003).

Morin (2007, p.85) afirma: “[...]. É necessário também ensinar que o conhecimento comporta sempre riscos de erros e ilusões, e tentar mostrar quais são suas raízes e causas”. E que outras formas de conhecimento, que não somente os científicos, em confronto ou em relações, podem contribuir para a compreensão da realidade. Nesse sentido, Ariza e Toscano (2000 p. 39) incentivam:

[...] que el curriculum tenga un carácter abierto y flexible y que se presente a los alumnos en forma de problemas para investigar. Necesariamente,[...] estos problemas deberán ser analizados desde las diversas disciplinas para diseñar en torno a ellos tramas de

² O saber prático dos professores especialistas: contribuições das didáticas específicas (Tradução livre pela autora).

conocimientos procedimientos y valores que ayuden al profesor a dirigir el proceso de aprendizaje.³

Esta afirmação vai ao encontro de uma proposta de ensino que prioriza a formação profissional de modo amplo, diferente do modelo de currículo estanque em grades disciplinares e de conhecimento que não considera a subjetividade quando pauta-se em científicos e especializados, mais semelhante à explicação de D'Ambrósio (1997 p. 89):

Se pretendemos uma educação abrangente, envolvida com o estado do mundo, abrindo perspectivas para um futuro melhor, temos que repensar nossa prática, nossos currículos. Os objetivos da educação são muito mais amplos que aqueles tradicionalmente apresentados nos esquemas disciplinares. Devem necessariamente situar a educação no contexto da globalização evidente do planeta.

Trata-se de uma proposta "[...] con una gran apertura interdisciplinar y con una cierta capacidad potencial de mediación epistemológica entre saberes de naturaleza diferente"⁴ (ARIZA; TOSCANO 2000 p. 40), que envolve a universidade como um todo, pode permear discussões entre os professores e fazer parte de concepções de ensino particulares, mais ou menos semelhantes ao que Abreu Júnior (1996 p. 46) apregoa:

A questão essencial é definir um novo cenário epistemológico onde seja possível adotar como um critério de inserção no cenário a diversidade das interações entre o conhecimento, a criatividade, a heterogeneidade, a multirreferencialidade, enfim, a transversalidade conceitual.

Sobre a cultura, Ariza e Toscano (2000) acreditam ser fundamental pensar sobre os âmbitos sociais e culturais relevantes à área de conhecimento, as concepções dos alunos relacionadas aos objetivos de ensino; como proceder com o ensino considerando os aspectos epistemológicos, históricos, sociais e culturais implicados; e de que maneira as práticas docentes resultam na finalização dos objetivos de ensino.

³ [...] que o currículo tenha um caráter aberto e flexível e que se apresente aos alunos na forma de problemas investigativos. Necessariamente, [...] estes problemas devem ser analisados a partir das diversas disciplinas para projetar em torno das tramas de conhecimento procedimentos e valores que ajudem o professor a orientar o processo de aprendizagem. (Tradução livre pela autora).

⁴ "[...] com grande abertura interdisciplinar e com certa capacidade potencial de mediação epistemológica entre saberes de natureza diferente". (Tradução livre pela autora).

Ao considerar-se inserido em uma cultura maior, os conhecimentos em torno do ensino são mais significativos quando contribuem para a reflexão sobre problemas socioambientais e quando entendidos como parte de: "[...] una actividad que puede obedecer a intereses diversos y que, por tanto requiere, de un control democrático por parte de los ciudadanos"⁵ (ARIZA; TOSCANO, 2000 p. 39) e de condutas críticas e éticas que também podem ser construídas nas relações de aprendizagem.

Os autores frisam que o trabalho docente deve considerar como foco a construção das concepções e representações dos alunos sobre o ensino, cujas práticas orientem a superação dos desafios relacionados ao objeto de estudo, considerando as melhores formas de aprendizagem e sua relação com Pedagogia. "Hacer esto significa admitir que los conocimientos no tienen una sola formulación posible, sino varias progresivamente más amplias y complejas"⁶, segundo eles (2000 p. 39).

Considera-se a identificação com o trabalho a essência de uma profissão como bem afirma Machado (2003, p. 62): "[...] não há identidade sem identificação", assim a profissão de ser professor legitima-se, por meio do ensino, na preocupação em formar sujeitos que ajam em prol da sociedade e profissões comprometidas com o desenvolvimento humano.

Todavia, a identificação com a profissão não basta para um bom trabalho, principalmente quando envolve pessoas. Antes disso, quando se trata de docência, há de se considerar a forma como os elementos da formação, pesquisa e pedagogia, da experiência e prática profissional podem se inter-relacionar no objetivo de formação profissional e social discente.

Elementos estes que serão discutidos a seguir, ao apresentar a pedagogia universitária como movimento em favor do aperfeiçoamento do trabalho docente universitário, bem como a pós-graduação *stricto sensu* como tempo e espaço para a formação docente.

⁵ "[...] uma atividade que pode obedecer a interesses diversos e que, portanto requer um controle democrático por parte dos cidadãos". (Tradução livre pela autora).

⁶ "Fazer isso significa admitir que os conhecimentos não tenham somente uma formulação possível, mas várias progressivamente amplas e completas". (Tradução livre pela autora).

3. A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Esse capítulo discute sobre a importância dos conhecimentos científicos e pedagógicos para o trabalho docente que acarretam no fortalecimento do compromisso do ensino superior com a formação profissional e social dos alunos; discorre sobre o ato da pesquisa como prática docente; aponta que a aprendizagem docente acontece mediante a socialização intuitiva, autodidata e por experiências práticas, que a falta de conhecimentos pedagógicos pode favorecer um ensino mecânico, que os problemas enfrentados pelos professores no ensino superior podem decorrer de uma formação destacada pela pesquisa.

Além disso, trata sobre a pedagogia universitária e sua militância por iniciativas institucionais e individuais de formação inicial e continuada docente que conduzam à melhoria do ensino superior e o bom ensino dos alunos por meio de discussões sobre as inquietações, práticas, conhecimentos da área, valores sociais e éticos da docência entre os pares; o incentivo e as possibilidades da formação pedagógica para a docência no ensino superior, principalmente que sejam propiciados aos professores lugares voltados para discussões sobre a profissão.

Especial destaque merece o item 3.5 que explica a pós-graduação como tempo e espaço de formação docente e o 3.6 que apresenta os fundamentos que hoje respaldam o estágio em docência no ensino superior.

3.1 A formação docente nos Programas *stricto sensu* de Pós-Graduação com foco na pesquisa e conhecimentos específicos

Severino (1999) afirma que o manejo das questões que envolvem a universidade está relacionado aos processos de construção do conhecimento e em consequência disso necessita de um perfil docente investigador e que por meio da pesquisa transforme as situações de ensino e aprendizagem. Por isso afirma que o espaço formador da pós-graduação: “Na verdade, trata-se de se assumir, com maior rigor e convicção, a radical unidade que deve soldar ensino e pesquisa, na sua mais íntima e específica natureza.” (SEVERINO, 1999, p. 193).

Tedesco (1995) acredita que o investimento no desenvolvimento científico contribui para a sociedade e qualidade de vida das pessoas. Decorrente então que a tentativa de solucionar os problemas e buscar novos significados tenha amparo na

pesquisa. Como afirma Cunha (2000 p. 66): “[...]. Pela pesquisa, o professor teria condições de lidar com problemas dessa sociedade em bases mais sólidas, o que melhoraria o nível de suas decisões técnicas e políticas”. Por isso, a presença da formação científica nos Programas de Pós-Graduação é marcante.

Ser responsável por parcela da produção do conhecimento que auxilia o desenvolvimento da sociedade necessita de uma conduta rigorosa de práticas e métodos que respondam às necessidades emergentes ao longo da carreira, por isso:

[...] os procedimentos relativos à prática da pesquisa, alguns com ar de ritual vinculado às práticas acadêmicas de titulação, possuem grande potencial de motivação na adoção de certa postura e modo rigorosos de se envolver pelos pesquisadores, favorecendo um contexto que lhes proporcione produzir e ensinar novos conhecimentos que os acompanhará por toda a sua vida acadêmico-científica, sobretudo na docência no ensino superior (CASTRO 2012, p. 281).

O curso de pós-graduação deve permitir o acesso a informações existentes e a maneiras de desenvolvimento de conhecimento sistematizado em área específica. No que se refere à formação para a pesquisa, deve estimular a curiosidade pelas transformações do campo de investigação, favorecer a disposição para outras perspectivas frente ao objeto de estudo e usar da pesquisa como fundamental para a construção didático-pedagógica do ensino (CUNHA, 2000).

O professor do ensino superior é um curioso pesquisador que tenta compreender o conteúdo e relevância da área científica que escolheu como seu campo investigativo. Mas o bom professor, além disso, reconhece na socialização desse produto seu verdadeiro intuito: o ensinar (AMARAL, 2010).

Da mesma forma, Cunha (1989 p. 109) afirma que há relação afetiva entre o docente e sua matéria de ensino: “[...] o gosto pelo que fazem está intimamente relacionado com o prazer intelectual obtido no adentramento teórico e prático de uma área do conhecimento”. Neste sentido, seria interessante se a formação nos Programas de Mestrados e Doutorados promovesse o gosto pelo conhecimento, por meio da prática da pesquisa, permeando o desejo de dividi-lo com os demais, por ações pedagógicas significativas.

Perrenoud (1993) acredita ser pertinente que a relação entre pesquisa e ensino suscite a problematização, o questionamento e a criatividade no engajamento

com as atividades de investigação e compreensão da realidade nos cursos de formação. Entretanto, é comum que pela lógica do prestígio nos sistemas de avaliação, as áreas de conhecimento centrem-se em quantificar a produção de seus agentes na forma de pesquisa prática com fins a gerar indicadores relevantes de sucesso, segundo Bastos *et al* (2011).

Em conformidade com Meyer Junior e Barbosa (2006), a pós-graduação brasileira é mensurada pela produtividade de seu corpo docente, confundindo qualidade com a quantidade de publicações revertida em notas, semelhante à descrição de Kuenzer e Moraes (2005, p. 1348): "[...] um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requeitada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta". Contribuindo, inclusive, para que em certas áreas e Programas a exaltação à pesquisa torne-se forma de ascensão valorativa.

A tentativa de controle pela CAPES frente o surto de pesquisas produzidas é a classificação dos veículos de divulgação de pesquisas, de acordo com a qualidade e abrangência, por meio dos *Qualis* para periódicos (KUENZER; MORAES, 2005).

Outra forma de controle pela CAPES, que visa a profissionalização docente, é a averiguação de ofertas de estágio em docência no ensino superior dentro dos Programas de Pós-Graduação brasileiros. Para Oliveira e Vasconcellos (2011), a prática do estágio é uma forma interessante de aprendizagem sobre os pressupostos da profissão docente.

Para as autoras, importante é a discussão do significado dessa experiência voltada para a efetivação do processo de aprendizagem sobre o ensino e, mesmo assim, para Bastos *et al* (2011), a experiência no estágio em docência no ensino superior nem sempre é exitosa e sendo, por vezes, única ação formativa docente do Programa, pode levar à práticas de ensino pouco efetivas.

Essas formas de controle praticadas pela agência de fomento, além de não conter a necessidade dos professores de intensamente produzir pesquisas, incentivam a avaliação do trabalho docente por meio de publicação de artigos, projetos aprovados, trabalhos apresentados, teses e dissertações orientadas, captação de recursos, conferências realizadas, entre outras funções (QUADROS *et al*, 2012). Sendo esta a prática docente observada pelo aluno enquanto estagiário, a experiência com a profissão pode criar nele um ideal e modelo docente semelhante, que não questiona e não considera seu fator pedagógico da profissão.

Interessante mencionar a discussão feita por Guimarães e Caruso (1996) quando tentam explicar os motivos da formação docente ainda enfrentar tantos desafios. Segundo os autores, em 1965 o parecer 977 deixava claro que a formação de pesquisadores e docentes para o ensino superior deveria ocorrer em dois ciclos, mestrado e doutorado. No entanto, a partir dos anos de 1980, surge o movimento de muitos egressos da pós-graduação entrarem por outras vias, que não a academia, no mercado de trabalho, coagindo o *stricto sensu* em incluir a formação profissional para os diversos setores econômicos.

Para os autores, formar um docente significa torná-lo próximo dos objetivos do ensino superior, por meio de práticas de ensino e produção de conhecimento científico e tecnológico, respeitando as diferenças entre os sujeitos e os contextos que caracterizam as instituições brasileiras. Nas palavras dos autores:

[...] as marcadas diferenças entre [as IES] tornam grandemente arbitrárias as tentativas de resumir a ideia de capacitação a um indicador [...] mantendo a complexidade da tarefa. [...]. Os investimentos que o país tem feito na pós-graduação estão longe de serem desprezíveis [...]. No entanto, diante da situação da capacitação docente [...] é inevitável abordarmos a hipótese de que esses investimentos foram insuficientes (GUIMARÃES; CARUSO, 1996 p. 118).

Decorrente então que a solução encontrada pelas agências fomentadoras acompanhando uma tendência internacional, principalmente americana, foi a de equiparar a capacitação docente pelo nível de titulação e produção docente entendendo que a titulação formal melhora a qualidade do trabalho docente (GUIMARÃES; CARUSO, 1996).

Guimarães e Caruso (1996) escrevem que a atividade de pesquisa na pós-graduação foi tão valorizada na década de 1980 que era comum o afastamento dos docentes mais titulados das atividades de ensino de graduação. Naquela época, era comum a concepção de que a produção científica docente condizia com a qualidade de ensino praticada: "[...] tornar-se-á cada vez mais importante a incorporação de componentes de produtividade científico-tecnológica em novos e mais completos indicadores de capacitação docente" (GUIMARÃES; CARUSO, 1996 p. 119).

Os desafios que enfrentam os professores nesse novo milênio se confrontam com essa ideia de que o melhor professor tem a maior titulação e exigem a reflexão sobre de que forma estão sendo trabalhados.

A análise que cabe é a de que a produção científica tornou-se medida exclusiva de qualidade, evidenciando uma concepção de qualificação docente atrelada ao seu produtivismo e relegando as preocupações formativas sobre o ensino à segunda ordem, principalmente as questões voltadas para a graduação (CUNHA, 2000).

Circunstâncias assim colaboram para ações docentes individualistas (CUNHA, 2000) e potencializam os sentimentos de desamparo, despreparo e solidão que envolvem esta prática docente, que se agravam conforme o cargo vai sendo ocupado e a pressão quanto à titulação, produção e competência pedagógica aumenta (ISAIA, 2006). Decorrente disso, o problema da formação exaltada da razão instrumental sobre as demais formas conhecimento e a subjetividade humana.

Quadros *et al* (2012) complementa que é importante que os estudantes do *stricto sensu* percebam a complexidade do ato de ensinar e que busquem metodologias que lhes permitam transitar pelas dimensões do saber.

Quando os desafios são respondidos pela visão de uma ou poucas áreas de conhecimento, empobrece-se a capacidade de solução que geralmente afeta outros setores (SANTOS; SOMMERMAN, 2009). Para a docência há de se considerar os vários saberes no enfrentamento dos problemas e como afirma Cunha (2000 p. 66): "[...] a orientação para a técnica e o saber prático não pode ocorrer em detrimento do saber filosófico". Elas devem, portanto, substanciar o processo de formação de modo concomitante, acrescidas da valorização do bem estar docente e das relações sociais que forem estabelecidas nesse meio.

Para D'Ambrósio (1997), o conhecimento fragmentado e a razão supervalorizada impossibilita o reconhecimento e enfrentamento das dificuldades de forma globalizada, pois o homem e sua mente são organismos complexos por natureza e o mundo é construído da mesma forma, o que torna inviável tentar simplificá-los para compreendê-los.

Cunha (2000) afirma ser imperativo o resgate do sentido da pesquisa, tanto a construída enquanto parte da formação quanto ao longo da carreira docente, voltada para a busca de soluções e conhecimentos da área e da prática pedagógica do professor-pesquisador de forma global. Como aponta Enricone (2007), os problemas em torno da prática educacional no ensino superior não podem ser resumidos a questões meramente instrucionais. Ao contrário, devem ser objetos de

pesquisa, ações, discussões que englobem também os níveis pedagógico, pessoal e institucional.

3.2 A pesquisa como prática do cotidiano docente

A pesquisa é elemento fundamental da pós-graduação, tanto na formação ofertada como na carreira de seus professores. Alguns autores apontam, entretanto, que a concepção de pesquisa dentro dos parâmetros do produtivismo acadêmico, com vistas à racionalização do conhecimento decorrente de processos formalmente estabelecidos e à quantificação dos insumos dos estudos científicos, frequentemente instalada no *stricto sensu*, podem pouco contribuir para a prática docente no ensino superior (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009; MONTEIRO, 2001).

Como afirma Diniz-Pereira e Lacerda (2009 p. 1231) “[...]. Não obstante as diversas orientações teóricas, metodológicas e epistemológicas, a pesquisa científica busca dialogar com o paradigma no qual se inscreve”. É consequência do paradigma da racionalidade técnica, como defende Monteiro (2001), a concepção de professor como transmissor de conhecimentos que usa de sua competência técnica para adequá-lo à aprendizagem dos alunos.

É praxe que a pesquisa aprendida no *stricto sensu* se desdobre em procedimentos como a intencionalidade de conhecer determinado objeto e a socialização dos resultados por meio de uma linguagem comum aos membros da comunidade científica (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009). No mundo acadêmico esse modelo é adequado às orientações das agências de fomento e à cultura universitária, mas enquanto ferramenta para o desenvolvimento da profissão docente requer outras abordagens, mais voltadas para a dinâmica do cotidiano escolar.

Monteiro (2001 p. 122) destaca o resgate das preocupações pedagógicas sobre os conhecimentos ensinados aos alunos: “[...]. Discute-se muito [...] a forma de se incorporar os saberes e interesses dos alunos, mas em relação aos saberes ensinados, as preocupações são apenas de ordem de organização e didatização”. Nesse sentido, a pesquisa na docência pode converter-se em prática para a compreensão de conhecimentos que, além de necessários à formação profissional, se relacionam com um contexto social maior.

As práticas investigativas articulam processos cognitivos, linguísticos, criativos e dialógicos e, por isso, caracterizam a pesquisa como aspecto formativo para a profissão docente (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009). Contudo, a investigação da prática e a pesquisa científica divergem epistemologicamente, por isso compreender as diferenças entre o contexto acadêmico e contexto da ação docente colabora para a valorização da pesquisa e investigação nesses âmbitos do magistério.

A princípio, as pesquisas que se originam do campo de investigação acadêmico e contexto escolar comumente divergem quanto ao objeto de estudo: a pesquisa científica parte de um problema delimitado dentro de uma temática de estudo, a pesquisa no cotidiano escolar fundamenta-se nas ações e relações empregadas diariamente e que refletem na educação ou na necessidade de compreensão da realidade educativa (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009).

A pesquisa acadêmica vincula-se a projetos de professores do ensino superior e norteiam as investigações nos cursos de mestrado e doutorado. A pesquisa docente orienta-se por sua inquietação no trabalho, pelo desejo de compreender ou melhorar as relações de ensino e aprendizagem e as práticas de ensino (CUNHA; PRADO, 2007).

Além das diferenças entre os campos de pesquisa, alguns conceitos que orientam suas investigações têm características próprias, ainda que por vezes se confundem e se complementam, como os atos de reflexão e pesquisa, construir saberes e construir conhecimentos.

O ato de refletir considera as várias dimensões e perspectivas sobre uma situação e é uma etapa do ato de pesquisar. Pesquisar exige um processo reflexivo e solicita leituras, descrições, distanciamento da realidade e tratamento interpretativo sobre um problema delimitado com foco determinado a fim de um estudo aprofundado (FIORENTINI, 2004).

No mesmo sentido, construir conhecimentos significa objetivar informações, dados, conceitos. Construir saberes significa elencar esses conhecimentos na prática cotidiana para reinventá-los, traduzi-los e recriá-los (MOTA, 2005). Para Tardif (1999) a prática profissional docente requer a transformação do conhecimento específico em função das exigências do trabalho.

Há também os saberes construídos pela experiência e no exercício da prática profissional, explicados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e que podem ser

elencados para a pesquisa docente: Os saberes construídos pela experiência originam-se no exercício da prática cotidiana docente e na experiência profissional e se incorporam a elas. Sendo assim, não provêm das instituições de formação e não estão sistematizados em teorias e doutrinas. Os da experiência resultam da articulação e reorganização de outros formados ao longo do tempo. São eles aperfeiçoados e submetidos a convicções construídas nas vivências pessoais e profissionais.

O ato de pesquisar supõe intencionalidade, objetivos e direcionamento de ações. Praticá-la contribui para o desenvolvimento profissional e ético docente (CUNHA; PRADO, 2007). Se a formação no *stricto sensu* trata as diferenças entre a pesquisa nos campos de atuação, que servem de investigação para o trabalho docente, é porque há a valorização do ato de pesquisar como componente elementar profissional.

Cunha e Prado (2007) afirmam que as duas formas de pesquisa se complementam quando entendidas como ação constitutiva da atividade docente, processo de construção de saberes e conhecimentos que permitam novos e melhores entendimentos da docência e condição de desenvolvimento profissional reflexivo, transformador e emancipador. Em geral, a pesquisa na profissão docente compreende: “[...] um ciclo dialético e recursivo que se inicia com um questionamento, seguido de tentativas de reconstruir conhecimentos e práticas pela organização e defesa de novos argumentos” (GALIAZZI; MORAES, 2002 p. 241).

A pesquisa na prática docente também pode se constituir como elemento de formação continuada e profissionalização ao requerer do professor um olhar investigativo para seu trabalho, reflexão e diálogo com colegas de profissão e aportes teórico-metodológicos que subsidiem as consequências aos atos pedagógicos (CUNHA; PRADO, 2007).

Diante das condições e desafios que são postos ao professor do ensino superior, o ato da pesquisa no cotidiano profissional pode contribuir para a execução do trabalho docente. Como afirma Lüdke (2003), as condições de trabalho, estrutura e recursos da instituição, contrato de trabalho, remuneração, plano de carreira e apoio financeiro são aspectos que podem determinar a qualidade e a produtividade das pesquisas docentes ou como discorrem Diniz-Pereira e Lacerda (2009) estas condições podem significar somente a intensificação do trabalho docente, a depender do comprometimento do professor com o ato de pesquisar.

Ainda que existam limitações nas condições de trabalho de muitos professores, a pesquisa representa possibilidade de construção de novos saberes docentes e o olhar investigativo permite pensar as práticas recorrentes, as teorias existentes e questioná-las no sentido da reconfiguração do magistério (CUNHA; PRADO, 2007).

A formação do *stricto sensu* contribui para o ato de pesquisa no trabalho docente quando as propostas do Programa envolvem a prática da crítica e da reflexão da profissão, bem como as formas distintas de investigação para que sejam meios de transformação da realidade nos momentos de conflito e no surgimento de dúvidas e necessidades durante a profissão. Nas palavras de Galiazzi e Moraes (2002, p. 250):

[...] entende-se também a profissionalização do docente por meio da pesquisa. A construção gradativa da competência profissional será sempre compreendida como um processo permanentemente inacabado. O futuro professor terá consciência de que sua formação nunca estará concluída, mas que precisa efetivar-se pelo permanente questionamento de seus conhecimentos e de sua prática.

O professor pesquisador de sua prática examina e levanta hipóteses para resolver as questões do cotidiano escolar; assume os valores que construiu e aprofunda conhecimentos sobre o contexto político e cultural da profissão; se envolve nas discussões sobre o currículo e assume a responsabilidade pela formação profissional a que é responsável (CUNHA; PRADO, 2007).

Para Galiazzi e Moraes (2002), a investigação do cotidiano enquanto atribuição formal e política da realidade tem a finalidade de superar a reprodução de ensino. Para isso, deve se basear em três etapas: no questionamento, na argumentação e na validação dos resultados obtidos.

O ato da pesquisa pode ser princípio metodológico norteador do processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor um pesquisador de suas teorias e práticas e os alunos participantes-sujeitos da pesquisa, no questionamento dos conhecimentos existentes, no envolvimento de outros saberes, e na aprendizagem por meio da interação dialógica. Nesse sentido, a pesquisa pode respaldar um desenvolvimento de projetos com os alunos, encaminhamentos de vários estudos em grupos menores, divisão de assuntos sobre um mesmo tema a serem desenvolvidos individualmente e refletidos em grupo (GALIAZZI; MORAES, 2002).

Paoli (1993 p. 14) explica que o ensino com pesquisa proposto pelo professor no ensino superior pode contribuir para o desenvolvimento de “atitudes científicas” dos alunos como o pensamento claro, crítico, construtivo e autônomo. Além disso, pode auxiliar na formação do discernimento e da percepção para lidar com o conhecimento, quando da possibilidade de vivenciar alguns processos básicos contidos em seu modo de produção.

O autor propõe três concepções de ensino com pesquisa: a primeira concebe que a dúvida e a crítica são elementos fundamentais dos conhecimentos e da ciência. No ensino, sugere o entendimento de que “[...] uma matéria de ensino não algo acabado e verdadeiro, mas provisório, relativo, datado no tempo e no espaço, produto de um trabalho de investigação realizada dentro de determinadas condições” (PAOLI, 1993 p. 11) e que novos estudos podem modificá-los.

A segunda proposta busca a criatividade e indica o treino e a disciplina para o trabalho intelectual, no sentido de concentração quando nos momentos de observação, leitura, redação, persistência na busca de informações e de clareza de expressões e pensamentos para a construção do estudo significativo e construtivo. No ensino, indica que os conteúdos de ensino sejam estruturados de formas não lineares, mais voltados aos temas, questões e problemas da disciplina de estudo (PAOLI, 1993).

A terceira proposta do autor visa promover uma situação de equilíbrio entre reprodução e análise dos conhecimentos, ao reconhecer que a memória tem grande importância no processo de aprendizagem, mas requer outras habilidades. No ensino, aponta o treino de habilidades intelectuais como decompor e recompor argumentos, estabelecer relações entre dados e dados com teorias, elaborar abstrações e produzir interpretações, que conseqüentemente precisam das habilidades de expressão e escrita.

A educação que tem a pesquisa como ferramenta de ensino é fundamentada na atitude educativa a que se refere Morin (2007) como capaz de contextualizar o saber e torna-lo pertinente. Em suas palavras: “[...] o saber existe, primordialmente, para ser refletido, meditado, discutido, criticado por espíritos humanos responsáveis” (MORIN, 2007 p. 53).

O ensino com pesquisa possibilita habilidades intelectuais básicas de reflexão e o saber onde e como buscar explicações para os conhecimentos científicos. Isso contribui posteriormente para uma formação para a pesquisa, como no *stricto sensu*,

que implica a produção de um conhecimento ou interpretação original que permita o avanço da área (PAOLI, 1993). Importante é diferenciação de Paoli (1993 p. 14) sobre formação com pesquisa e formação para a pesquisa: “[...] a formação com pesquisa implica na produção de um conhecimento que seja novo para o estudante e não necessariamente para a área. A formação para a pesquisa implica certo domínio quase exaustivo das explicações e teorias já existentes numa determinada área”. E essa concepção é muito interessante de ser trabalhada na formação de professor e pesquisador proposta pelo *stricto sensu*.

O processo de investigação docente torna-se mais rico quando intermediados pela literatura existente: “[...]. O diálogo com teóricos, validando e fundamentando os argumentos [...] dá significado cada vez mais aprofundado às próprias teorias que estão sendo reconstruídas” (GALIAZZI; MORAES, 2002 p. 240), o que contribui para relevância da pesquisa e aperfeiçoamento da profissão.

O docente precisa saber elaborar argumentos e defendê-los criticamente ao passo que conduz os alunos a produzirem argumentos e críticas frente aos conhecimentos da formação profissional. Para isso, pode usar da pesquisa como ferramenta para desenvolvimento da conduta questionadora e argumentativa que aproxima a teoria e prática, o discurso pedagógico e linguagem científica e permite a intervenção na realidade educativa (GALIAZZI; MORAES, 2002).

Além disso, considerar o conhecimento como “[...] algo aberto, passível de manipulações, de interesses e produzido ininterruptamente pelo jogo das articulações” (ABREU JÚNIOR, 1996 p.7) permite investigações com os mais variados instrumentos e técnicas intelectuais que conduzam ao enfrentamento dos problemas cotidianos, além de permitir “[...] modelar adequadamente uma situação real para, com esses instrumentos, chegar a uma possível solução ou curso de ação” (D’AMBRÓSIO, 1997 p. 132).

Por fim, Galiazzi e Moraes (2002) concluem que a pesquisa no cotidiano da profissão docente requer o entendimento de que não é possível compreender a totalidade da realidade e, sendo assim, as práticas e os conhecimentos podem sempre ser aperfeiçoados, tendo nos momentos de ensino, oportunidades de aprendizagem.

O bom desenvolvimento da profissão docente por meio da pesquisa ocorre por avanços e recuos que suscitam do cotidiano escolar e instigam a busca por novos saberes e conhecimentos. Isso significa colaborar para a aprendizagem por

excelência que, nas palavras de D'ambrósio (1997 p. 132) significa "A capacidade de explicar, apreender e compreender, de enfrentar criticamente situações novas. Não o mero domínio de técnicas ou a memorização de algumas explicações e teorias".

Uma formação docente que caracterize o papel da pesquisa nos âmbitos da profissão de pesquisador e professor contribui para que ela se torne basilar na formação social dos alunos e articuladora nos atos de ensino e extensão propostos pela universidade.

3.3 O início da docência no ensino superior e os desafios pertinentes aos conhecimentos pedagógicos

A aprendizagem discente nos cursos superiores deve permear a valorização e atualização contínua do conhecimento, pesquisa, busca pelos problemas que o cercam, cooperação, solidariedade, criticidade, criatividade e o trabalho em equipe. Essa valorização pode ser incentivada quando os alunos são inseridos no trabalho do ensino, pesquisa e extensão articulados pelas ações pedagógicas do professor (MASETO, 1998).

No entanto, a tomada de atitude referente à aprendizagem pode ser morosa quando a construção da conduta docente foca-se na produção de pesquisa, artigos e dissertações, deixando de lado a preocupação com os conhecimentos relativos ao ensino.

A evidência disso é que mesmo que a busca por Programas de Mestrado e Doutorado tenha como intenção a docência no ensino superior, há poucas propostas institucionais curriculares que de fato trabalhem sobre a docência (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Dessa forma e ao se sentirem cobrados em relação à pesquisa e produção científica, os profissionais comumente tencionam seus objetivos para a formação específica (BASTOS, *et al*, 2011) e as oportunidades existentes sobre o estudo da docência passam despercebidas (QUADROS, *et al* 2012).

Ribeiro e Cunha (2010) identificam que alguns Programas de Pós-Graduação se voltaram mais para a valorização da produção de conhecimento e menos para a sua socialização às novas gerações de estudantes. Nas palavras de Bertero (2007, p. 7):

[...]. O universo de preocupações e da vanguarda do conhecimento [...] e os dilemas teóricos que constituem o cerne da pós-graduação, não são alimento para um curso de graduação [...] com outra formação, outras expectativas e aspirações.

Uma consequência disso é a diferenciação entre graduação e pós-graduação que culmina na preparação de um profissional bastante competente como pesquisador, mas distanciado dos problemas da graduação.

O fato é que, antes mesmo da escolha pela docência, a formação pode se iniciar “[...] nos bancos escolares, quando o futuro professor, ainda como aluno, toma contato com seus primeiros exemplos de conduta docente” (PACHANE, 2006 p.134), e vai formando suas primeiras concepções sobre a docência ao longo de toda sua vida escolar. Para Giovanni (2000, *apud* PACHANE, 2006 p.115), “a escola forma não só seus alunos, mas também seus professores”, ou ao menos constrói uma vertente que resguarda as lembranças mais tenras do que significou, um dia, ser professor.

Cunha (2006, p. 2) acrescenta outros elementos a essa primeira concepção de docência:

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

Quando a oportunidade de se tornar professor acontece, seja pelo desejo advindo das licenciaturas, seja pelo interesse de um bacharel se constituir como tal, os esquemas cognitivos e afetivos construídos em torno da docência são acionados nas ações e comportamentos do novo professor. Entretanto, esse processo de se posicionar frente às situações educacionais, e não mais como aluno, pode ser moroso, pois a concepção de uma vida inteira com discente não se transforma em docente em poucos anos se a formação não exige esta tomada de posição.

Em uma pesquisa realizada por Campos (2012) no período de 2006 a 2010 e que objetivou apreender as representações sobre os sentidos e significados da formação para a docência do ensino superior para os alunos dos Programas de Pós-Graduação de diversas instituições federais, revelou, dos que tiveram experiência docente, que os pós-graduandos bacharéis aprenderam a ser professores forçosamente, os oriundos das ciências exatas declararam ter sido professores do

ensino médio sem formação específica. Por outro lado, os pós-graduandos licenciados, também com experiência na docência, afirmaram um ensino pautado nas experiências cotidianas em sala de aula, mas que os cursos provenientes não os bem prepararam pedagogicamente para a educação básica.

Sobre essa realidade, Pimenta e Anastasiou (2002) inferem que o professor do ensino superior aprende a docência de acordo com a socialização ora intuitiva e autodidata ora seguindo a rotina de outros professores, confluindo com sua própria experiência enquanto aluno, com o modelo de ensino predominante no sistema universitário e com as reações de seus alunos.

Considerando este perfil de ingressantes na carreira docente, uma vez aprovado em concurso público ou contratado:

[...] o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar. A partir daí, as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade, [...]. Ou seja, reforça-se aí o processo de trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho (PIMENTA; ANASTASIOU 2002, p.142-143).

Pesquisas na área da formação de professores para o ensino superior apontam que a falta de conhecimentos pedagógicos tem favorecido um ensino mecânico, pois, além de possuir um conhecimento fragmentado sobre o processo de ensino e aprendizagem (ANASTASIOU, 2006; PACHANE, 2006; VEIGA, 2006), é recorrente que os professores recebam pouca ou nenhuma orientação sobre o planejamento, encaminhamentos metodológicos ou processos de avaliação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Essas pesquisas também confirmam que os problemas enfrentados pelos professores na prática docente são consequências de uma formação que destaca a pesquisa e encarregam a experiência e a prática profissional como norteadores ao magistério. Por isso:

O ensino, especialmente o ensino de graduação, é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício [...], ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (CUNHA, 2006 p. 1).

Essa afirmação é de extrema importância, visto que para um bom ensino não são suficientes percepções que o docente tem construídas enquanto aluno. Esta atitude, além de descaracterizar a ação pedagógica da educação, impossibilita a reflexão sobre a atividade desenvolvida pelo docente porque este ainda se vê na posição de discente.

Ao ingressar na docência, o professor sem formação pedagógica pode ter dificuldades no manejo do ensino, por isso destaca-se a afirmação de Fischer (1996 p.48) sobre não bastar ao professor o “domínio de conteúdo e a capacidade em transmiti-lo”, é necessária a conduta de reflexão sobre suas práticas, a relação que estabelece com seus alunos e, principalmente, sobre o ensino praticado, buscando soluções que, respaldados pelo conhecimento pedagógico, amenizem os problemas encontrados.

Quanto mais o professor trabalhar sozinho e isolado menor é a possibilidade de refletir a respeito de si mesmo, sendo frequente que, pela falta de manejo com os alunos, recrie situações vividas com antigos professores e mantendo um ensino repetitivo “[...]focado na exposição do conteúdo, pois, como especialistas, o dominam, e reforçando a memorização do mesmo pelos estudantes, com vistas ao sucesso nos exames” (ANASTASIOU, 2006 p. 150).

Em circunstâncias assim, o refletir sobre as práticas, o compartilhar dos saberes e experiências entre os docentes, para o aprimoramento dos mesmos, ficam comprometidos, como escreve Masetto (1998 p. 12):

[...] não se tem consciência na prática de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Como simples e tão-somente repassadores de conhecimento, esse papel realmente está em crise e, já algum tempo, ultrapassado.

Para complementar a citação anterior, Ribeiro e Cunha (2010) defendem que não é docência quando há improvisação de aulas. Uma profissão se constitui no reconhecimento dos saberes que lhe são característicos, tal como os da docência devem permear os pedagógicos (ENQUITA, 1991).

Quando as ações educativas se limitam aos processos de transmissão do professor e recepção pelos alunos, reforça-se a imposição de informações, conhecimentos e receptividade passiva sem a reflexão e crítica. Essas ações

desviam-se dos objetivos do ensino superior, além disso, quanto mais os alunos se esforçam em memorizar aquilo que lhes é dito, menos se tornam agentes transformadores da realidade (FREIRE, 1996).

A aprendizagem dos alunos e a construção de conhecimentos por eles próprios devem ser foco de discussão na formação docente orientada para as possibilidades de desenvolvimento que a universidade pode oferecer. Por isso, a indagação de Isaia (2006) quanto ao papel da educação superior, simultaneamente aos seus objetivos e ações, e às condições formativas dos docentes ao enfrentarem essas mudanças que podem refletir na educação proposta pela instituição.

Diante das questões que permeiam a docência no ensino superior, existem vários Programas destinados à melhoria do trabalho docente e atividades de pesquisa no país, como o Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa do CNPq que visa a produção científica dos pesquisadores brasileiros de maneira regular e contínua; o desenvolvimento científico-tecnológico do país por meio de conhecimentos e pessoal qualificado e sob a integração da pesquisa, ensino e formação profissional. A bolsa dura até 24 meses, renovada desde que a produtividade seja devidamente comprovada e avaliada pelo Comitê da área (SOARES, 2002).

Os da CAPES são voltados para a formação ou qualificação dos docentes, como explicados por Soares (2002): O Programa de Qualificação Institucional de apoio às missões de estudo e de trabalho voltados para a formação de docentes das IPES e projetos conjuntos de pesquisa e pós-graduação entre equipes das diversas instituições brasileiras. Este programa visa o desenvolvimento acadêmico da IPES no incentivo à melhoria do ensino e da pesquisa, à qualificação docente por meio do doutorado e vínculos de projetos de pesquisa entre as instituições. E semelhante a este, há o Programa de Qualificação Docente voltado para a complementação de recursos por instituições privadas de ensino superior no que cabe à qualificação de seus docentes.

Há também o Programa Mestrado Interinstitucional, criado em 1996 com o intuito de atender docentes de IES que não possuem grandes centros de ensino e pesquisa e o Programa Institucional de Capacitação Docente, cujo apoio volta-se para a formação docente em mestrado das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, bem como dos Centros Federais de Educação Tecnológicas (SOARES, 2002).

Em geral, estes programas são voltados para a qualificação docente e o incentivo à produção científica dos mesmos, evidenciando uma preocupação com a qualidade de ensino desenvolvida nas IES.

Isaia e Bolzan (2008) defendem que discutir a qualidade da educação pressupõe discutir a qualidade do processo de formação docente: “estamos cientes que estas [...] instâncias se integram e se interpenetram, perpassando toda a discussão sobre a qualidade e seus possíveis indicadores” (p. 510).

Rios (2008) acrescenta que a boa atuação do professor em sala de aula eleva a qualidade de ensino. Para a autora, “em toda ação docente, englobam-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral” (p. 93) e é a reflexão dessas dimensões que permeiam a qualidade do ensino. A dimensão técnica se refere ao domínio de conhecimentos e recursos, que, juntos à sensibilidade e à criatividade, inerentes à humanidade, (dimensão estética), atuam para o bem comum da sociedade (dimensão política). Uma conduta que considera estes conhecimentos significa a dimensão moral (RIOS, 2008).

[...] o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. [...] de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício (RIOS, 2008, p. 107).

Se o docente possui conhecimentos científicos e pedagógicos, ambos de igual importância, seu trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão se torna mais significativo e à medida que é capaz de interligá-los, fortalece o compromisso do ensino superior com a formação profissional e social e faz de seu trabalho como bom professor um dos pressupostos mais importantes para o bom ensino.

3.4 A pedagogia universitária e o amparo pedagógico na construção da carreira docente

Em consequência das diversas transformações do mundo que afetam e são refletidas pela universidade, torna-se imperativo refletir constantemente o trabalho docente no almejo pela promoção de valores e conhecimentos que permitam o desenvolvimento da sociedade ao passo que as relações e valores sociais sejam também aprimorados.

A discussão permeia a pedagogia universitária como campo de estudo que contribui para a profissão docente ao compreendê-la como uma área ampla de conhecimentos que visa contribuir nas especificidades da docência no ensino superior.

Franco e Krahe (2003) entendem a pedagogia universitária como um centro de iniciativas institucionais e individuais para a melhoria do ensino superior por meio de reflexões, pesquisas, experiências e discussões sobre a prática profissional docente. Complementa-se com Leite (2003) conceituando-o como um campo de estudos sobre o ensino e a aprendizagem desenvolvidos na universidade e a formação pedagógica profissional do docente para, além da melhoria da qualidade do ensino, a reflexão sobre as práticas, os conhecimentos da área e o currículo.

A pedagogia universitária acompanha a história do ensino superior em todo o mundo. No Brasil, grupos de professores empenham-se em melhorar a capacitação profissional dos docentes universitários para carreira, nem sempre apoiados institucionalmente. Estas iniciativas contribuem significativamente para o desenvolvimento desse campo de estudo e pesquisa (SOARES, 2009), ainda que a falta de programas institucionais de apoio à formação docente, pressões constantes nos currículos e produção científica sejam barreiras para a sua consolidação prática (LEITE, 2006).

Cunha (2009) a confere como um campo transdisciplinar de produção e aplicação de conhecimentos pedagógicos no ensino superior que agrega subjetividades e culturas distintas aos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos específicos, com foco nos aspectos curriculares e nas práticas pedagógicas como, por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem do adulto dentro da formação de professores.

As práticas pedagógicas dentro da pedagogia universitária não se reduzem em questões didáticas e metodológicas puramente técnicas, mas articulam-se à educação como prática social e conhecimento como produção histórico-cultural relacionado dialeticamente com os envolvidos (MOROSINI; MOROSINI, 2006).

A mesma afirmação sobre o caráter transdisciplinar da pedagogia universitária é encontrada em Leite (2006) na Enciclopédia da pedagogia universitária, quando explica que ela tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem, a avaliação acadêmica e preocupa-se com a formação pedagógica docente para o ensino superior. A autora acredita que não existe uma didática que

permita homogeneizar o ensino superior, mas sim na possibilidade de se discutir sobre as inquietações, práticas instituídas, conhecimentos da área, valores sociais e éticos que permeiam os currículos e refletir sobre como preparar profissionais para o futuro e ao mesmo tempo formar cidadãos.

Nesse sentido, a pedagogia universitária defende que cada área de formação reflita sobre os saberes e atitudes fundamentais da prática pedagógica e evidencie particularidades a serem discutidas, investigadas, aprofundadas e desenvolvidas para o delineamento de formas próprias de ensinar, construindo um corpo de conhecimentos único em um contexto singular, dentre vários inseridos no campo da docência (SOARES, 2009).

Em suma, a pedagogia universitária é traduzida por Aguiar e Melo (2005 p. 975) como:

[...] uma política que dá significado e sentido às práticas educativo-pedagógicas, na perspectiva da investigação, análise, explicação e intervenção nas mesmas; que forma condutas sociais compatíveis com o projeto; veicula e produz conhecimentos e culturas, num processo inter e transdisciplinar; que estabelece padrões para o planejamento/gestão educacional e escolar, da docência universitária e da escola básica; como também para a construção de uma cultura avaliativa institucional.

Entre seus objetivos e ações, a pedagogia universitária questiona sobre as potencialidades das IES de desenvolver a cidadania e a pluralidade de conhecimentos em um momento em que há exaltação de um modelo único de conhecimento - que é o científico - e formas de ensinar pautadas na reprodução mecânica de práticas (MOROSINI; MOROSINI, 2006). E por isso defende a formação e amparo docente do início e ao longo da carreira para que o ato de ensinar seja condizente com o desenvolvimento das profissões.

Esse processo de formação para o magistério pauta-se em processos de aquisição ou aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e disposições para o exercício da profissão e melhoria do ensino superior por meio da profissionalização dos alunos e socialização dos professores (GARCIA, 1999). Busca-se que esses processos sejam desenvolvidos por iniciativas institucionais, no reconhecimento de que a universidade é espaço de formação de seu corpo docente (POPKEWITZ, 1992).

A defesa da formação pedagógica docente institucional advém da concepção que “[...] não basta vontade individual dos professores, é necessário um esforço organizado, com responsáveis específicos para desenvolver ações formativas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores” (ISAIA, 2006, p.75), de modo que o docente seja acompanhado desde seu ingresso na instituição, contribuindo para seu processo profissional e pessoal, incentivando o trabalho coletivo e as experiências compartilhadas com outros docentes (VEIGA, 2006).

É primordial que as instituições reconheçam a necessidade de abrir espaços de discussões e reflexões sobre os valores e conhecimentos da profissão docente, em conjunto com outros professores, inclusive de outras áreas. Esse processo coletivo de reflexão promove conhecimentos “que serão discutidos à medida que se apresentam em sua caminhada acadêmica, provocando o docente para compartilhar avanços e sucessos e dificuldades que os outros professores trazem para o grupo” (BEHRENS, 1998 p. 64).

Nas palavras de Pachane (2006, p. 108), “um programa de formação tem necessidade de expandir possibilidades, incomodar, mexer, remexer, instigar, apresentar alternativas e antecipar discussões”. Uma proposição que sugere ao educador a participação ativa no processo de reflexão da sua própria prática e também das de outros professores que compartilham das discussões, promovendo um corpo sistematizado de conhecimentos, saberes e fazeres que fortaleçam a autonomia formativa (ISAIA, 2001) da docência e seus insumos.

Ao participar de um projeto de pesquisa intitulado “Programas institucionais de formação pedagógica para a docência universitária: movimentos e iniciativas nas instituições públicas de educação superior do sul do Brasil”⁷, durante a iniciação científica, a pesquisadora em conjunto com outras discentes do curso de Pedagogia da UEL investigaram iniciativas de aperfeiçoamento pedagógico docente das IPES no sul do país, cujos resultados a seguir evidenciam que há um esforço independente e organizado de muitas IES com vistas à formação pedagógica de seus docentes.

Dellarosa e Vasconcellos (2012) apresentaram as iniciativas institucionais de formação pedagógica docente das IPES do Paraná. Das 21 instituições públicas

⁷ Projeto de pesquisa coordenado pela professora doutora Maura Maria Morita de Vasconcellos cadastrado sob o nº 07173 na PROPPG/UEL, dentro da linha de pesquisa Ensino Superior.

paranaenses, cinco afirmaram por meio eletrônico desenvolver algumas iniciativas de formação pedagógica para seus docentes.

A UEL é uma delas ao desenvolver o GEPE, grupo de estudos voltado para a reflexão e formação da prática educativa de seus professores (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014b).

O artigo de Oliveira, Oliveira e Vasconcellos (2013) apresentou a investigação sobre as iniciativas das IPES de Santa Catarina e apontou que dentre suas doze instituições públicas, apenas uma afirmou desenvolver um programa de formação pedagógica consistente aos seus docentes.

No mesmo sentido, os dados da pesquisa de Reche, Oliveira e Vasconcellos (2013) apontaram que dentre as nove instituições públicas do Rio Grande do Sul, quatro afirmaram desenvolver programas de formação pedagógica aos seus docentes. As IES do Rio Grande do Sul estão entre as instituições que mais desenvolvem ações com vistas ao aperfeiçoamento e capacitação pedagógica dos docentes do ensino superior.

A pesquisa revela ainda que a produção científica e informação disponibilizada sobre a formação pedagógica do professor nas IPES do Rio Grande do Sul é muito significativa e pode ser considerada como referência de desenvolvimento de projetos voltados para o aperfeiçoamento do trabalho de docentes do ensino superior.

Há o esforço de muitos estudiosos da área para que a formação pedagógica se torne legalmente institucional. Enquanto isso, as manifestações existentes se desenvolvem de acordo com a ciência das necessidades e características de seu corpo docente, por isso são muitos os sentidos que lhes são conferidos tornando-os práticos. Estes mesmos estudiosos percebem que, apesar das particularidades, há aspectos comuns que tangem as necessidades dos docentes.

A defesa destes autores é que a formação e apoio pedagógico permeie toda a carreira profissional, que a pós-graduação valorize e trabalhe aspectos que fazem parte da profissão, que ao ingressar na instituição, o professor tenha acompanhamento para que os desafios e necessidades que surgirem sejam superados e que ao longo da carreira docente, ele possa contar com espaços de discussões que viabilizem e socializem formas de construir a profissão (AGUIAR; MELO, 2005, CUNHA, 2010a; SOARES, 2009; VEIGA, 2006).

Importante é que os espaços estimulem a compreensão e interpretação pluri, inter, transdisciplinar do conhecimento e da realidade em torno da docência, possibilidades de pesquisa e resolução de problemas, projetos pessoais e em grupo, intervenções no contexto profissional e inovações didáticas (ALMEIDA; PIMENTA, 2009) Para isso, vale considerar os quatro aspectos mencionados por Leite (2006) na configuração das iniciativas: entender o docente como intelectual protagonista do ato pedagógico capaz de ações éticas e emancipadoras; o conhecimento construído entre teorias e práticas por conhecimentos científicos e cotidianos no resgate humano da relação educativa; a inovação pedagógica como uma ação que rompe com os paradigmas tradicionais e reconfigura as ações docentes e avaliação institucional como documento que permite repensar pontos fortes e fracos a serem trabalhados no projeto político pedagógico.

Isso porque, a influência da universidade perante os moldes científicos tradicionais resultaram na fragmentação excessiva do pensamento, acarretado pelo reducionismo científico e a crença de que todos os fenômenos complexos podem ser simplificados por suas partes pormenorizadas (CAPRA, 2002), desencadeando um processo de engessamento de consciência que, segundo Luckesi (2003), reduziu o conhecimento, aquele trabalhado no ensino superior, em aspectos de memorização, sem uma verdadeira aprendizagem.

Estes pontos deixam em evidência a preocupação com a formação do sujeito professor cujo trabalho envolve a construção de relações sociais éticas e conscientes na troca de conhecimentos amplos que, além de moldar profissões, favoreçam a cidadania. Isso significa a qualidade do ensino, tarefa voltada para transformação dos sujeitos por meio de capacidades cognitivas e atitudinais construídas entre os pares (SOARES, 2012 p. 4)

No mesmo sentido, Vieira, Silva e Almeida (2009) propõem alguns princípios que orientem a formação docente para o ensino superior como a reflexão sobre os pressupostos e finalidades do ensino, coerência de práticas pedagógicas, discussão sobre o currículo e sociedade, inserção dos valores relacionados à cidadania como justiça, respeito e liberdade de pensamento.

Segundo Cunha (2011), pensar aspectos que contribuam para a qualidade de ensino envolve ruptura da epistemologia e metodologia tradicional em busca de uma visão ampla sobre as características que compõem a docência e a aprendizagem, uma vez que o conhecimento é produção humana perpassada por tensões, valores,

interesses e a aprendizagem é a promoção da crítica fundamentada e transformadora da sociedade por meio de competências cognitivas, atitudinais e sociais.

A docência, neste sentido, contribui para a profissionalização discente capaz de formar o sujeito:

[...] apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, simultaneamente, solidárias e conflituosas (MORIN, 2007, p. 74).

As contribuições anteriores ilustram a preocupação da pedagogia universitária com a construção de uma cultura participativa e avaliativa de docência calcada na reflexão sobre o conhecimento em favor da aprendizagem significativa e como parte fundamental do trabalho do professor, bem como o fortalecimento da especificidade do pedagógico refletida por finalidades, valores e condições de trabalho que efetivem a qualidade de ensino e o trabalho docente (AGUIAR; MELO 2005).

Essa perspectiva de docência instiga o professor a pensar sobre a profissão, com o empenho que se pensa a pesquisa, responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos, tornar o ensino viável e estabelecer relações focalizadas no conhecimento, definindo parâmetros profissionais que determinam o contexto pessoal, como identificação, satisfação e compromisso, do trabalho.

A construção dos saberes e atitudes docentes acompanham toda a trajetória profissional dos professores articulada por condições objetivas, como nos espaços de formação docente, e subjetivas de formação, como nos aspectos pessoais, sociais, culturais e emocionais, sendo eles próprios os condutores destas construções, o que contribui para a reconfiguração gradativa de suas concepções epistemológicas de mundo, de ser humano e de profissional (SOARES, 2009).

Pensar a docência é um meio de contribuir com a formação social dentro da sala de aula, com o campo científico atrelado e, além disso, com a cultura da instituição, da sociedade como um todo, com o que é específico de cada área e com os contextos históricos inseridos (SOARES, 2009).

Proeminente é pensar a formação docente para o ensino superior envolta de particularidades, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes teóricas da função docente e práticas advindas da sala de aula (TARDIF, 2005) que encontre fonte nos Programas de Pós-Graduação e em espaços institucionais que apoiem os

professores ao longo da carreira. Ademais: "[...]. Sendo o saber docente plural, cabe considerar a importância de tomar a prática pedagógica como objeto de estudo, problematização e reflexão no processo formativo" (SANTOS *et al*, 2011 p.4).

Sobre o bom ensino, são diversos os fatores que o determinam e por isso somente o trabalho docente não é suficiente para garanti-lo. Como afirma Rios (2008, p.68), "[...] não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizam a boa educação". Estes fatores, como explicam Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) permeiam desde a formação escolar dos sujeitos, as relações sociais em torno do processo de ensino e aprendizagem, a natureza dos programas e métodos de ensino e sua relação com a pesquisa, como as instalações físicas e suportes tecnológicos que amparam as instituições.

Especificamente sobre o ensino, parece ser fundamental às instituições de ensino a formação de condutas que superem a especialização, problematizem as informações, garantam a cidadania profissional e o compromisso com o desenvolvimento da sociedade, bem como o pensamento autônomo, o questionamento, a crítica, a discussão e o pensamento inter e transdisciplinares sobre os fenômenos cognitivos (ALMEIDA; PIMENTA, 2009).

O objetivo maior da universidade é o desenvolvimento da sociedade por intermédio da articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, trabalhados de forma crítica e reflexiva nas dimensões sociais, políticas e históricas. É isso que faz o ensino superior singular em relação aos demais níveis de ensino. É também o nível de ensino que se expressa na aprendizagem de atitudes e valores pelos discentes, apresentada por Masetto (1998 p. 16) como:

[...] a necessidade de os cursos superiores se preocuparem com o fato de que seus educandos valorizem o conhecimento, a atualização contínua desse conhecimento, a pesquisa, o estudo dos mais diversos aspectos que cercam um problema, a cooperação, a solidariedade, a criticidade, a criatividade e o trabalho em equipe.

Para o bom ensino é necessário um modelo de profissionais aptos a conduzirem essas propostas, por isso uma formação coerente dos professores leva em conta um saber fazer com consciência (LIBÂNEO, 2001), o pensar e o agir como condições de solidificação profissional (KRAHE, 2008).

Em suma, prezar pela boa formação inicial nos Programas de Pós-Graduação e contínua institucional docente, envolvendo conhecimentos específicos, pedagógicos, saberes e práticas da profissão, cujo intuito seja o desenvolvimento da profissão docente, é garantir que o bom ensino – a construção de conhecimentos específicos, éticos e valorativos por parte dos alunos e também pelos professores – seja o mais completo possível.

3.5 Formação pedagógica: incentivo e possibilidades

Apesar de prescrito por lei, é frequente que a formação docente nos Programas de Pós-Graduação esteja atrelada à preparação para a pesquisa e aos conhecimentos teórico-científicos que envolvem a investigação científica do que propriamente respaldada em estudos sobre a profissão docente. Esse tópico discute o papel da formação pedagógica nos espaços de formação docente.

Compartilha-se da ideia de Corrêa e Ribeiro (2013), quando estes afirmam que a formação pedagógica não é a solução para todos os problemas que embatem o ensino superior, mas contribui para a discussão, reflexão e novas ações sobre o ensino configurando novos meios de formação dentro da sala de aula. Acrescenta-se que a própria atitude docente fundamentada nos aspectos pedagógicos permanece em constante reflexão quando a pesquisa e produção de conhecimentos são vistas como ferramentas para o ensino.

Para Luz e Balzan (2012) importa menos o tipo de abordagem de ensino adotada pelo professor quando este tem consolidado e sabe justificar suas ações com base na linha teórica de aporte, o que requer dele, conseqüentemente, uma conduta didática. Isso porque, o conhecimento produzido pelas ciências precisa de um trabalho pedagógico para que seja passível de ensino, transformando, assim, o conhecimento científico em conhecimento pedagogicamente científico para a formação dos alunos (LIBÂNEO, 2011).

Os saberes pedagógicos provêm do exercício docente, fundamentado em habilidades, conhecimentos e atitudes, voltado para ações de ensino que oportunizem situações de aprendizagem. Para Teixeira (2012) essas ações revelam-se nos atos de pesquisar, planejar, gerir uma turma, interagir com os alunos e pares, mediar didaticamente os conteúdos, avaliar e replanejar: "[...]. Nessa direção, intenciona-se, formar o professor capaz de refletir *na* e *sobre a* ação, implicando um

compromisso não apenas do docente, mas também da instituição escolar" (FREITAS; SEIFFERT, 2007, p. 637).

Isso significa dizer que, além de conhecimentos fundantes da área de formação e produção científica de pesquisa, faz-se importante a compreensão sobre o processo de transformação didático-pedagógica desses conhecimentos que possibilitem relações de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2011).

Para tal, o professor precisa saber definir objetivos práticos, éticos, ideológicos, filosóficos e políticos em relação ao conhecimento; utilizar procedimentos de ensino no trato da produção científico; respeitar e integrar os valores, opiniões, crenças e práticas de interação na construção do saber e, por tudo isso, estabelecer modos efetivos de interação com os estudantes como meio de aprendizagem mútua (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

A experiência construída antes enquanto aluno, durante a formação profissional e depois nas vivências enquanto professor dentro da instituição com os colegas de profissão são fontes para a construção de práticas de ensino e condutas profissionais. Ser docente requer sensibilidade da experiência e indagação teórica para constantemente reconstruir práticas de ensino, conforme Pimenta e Anastasiou (2002).

A atitude constante de reflexão torna-se condição para o questionamento da realidade ao buscar melhor manejo do conhecimento e a aprendizagem efetiva. Para Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2012), quando feita de maneira colaborativa com os demais docentes a reflexão e autorreflexão sobre as ações desempenhadas tornam o trabalho docente multidimensional. Assim é que o professor constrói sua profissionalidade docente e percebe o que a docência tem de específica e que perpassa o tempo e as interferências exteriores.

Para Fagundes, Broilo e Forster (2008) a profissionalização docente sempre permeará a prática pedagógica, o ambiente da aprendizagem, o contexto sócio-histórico dos alunos, o planejamento do ensino, a condução da aprendizagem e formas de avaliar. Para Ribeiro e Cunha (2010) é importante que o docente tenha a possibilidade de discutir sobre a epistemologia da prática, a organização didática do ensino, a definição de prioridades, a condução das atividades em grupos e as condições e recursos alcançáveis de ensino. Vale considerar, então, uma formação pedagógica envolta desses aspectos e que estimule os professores a refletirem sobre eles em suas ações.

Essa é uma concepção de docência na educação superior que tem como base a aprendizagem dos alunos como identidade da profissão. O ensino, como afirma Corrêa e Ribeiro (2013), não pode ser visto como um modelo pronto a ser seguido ou copiado, mas como um dos pilares da universidade em confluência com os sujeitos e com a sociedade e que requer do docente a sensibilidade e a reflexão sobre seus caminhos construídos e sobre aquilo que possibilita para seus formandos.

3.6 A pós-graduação *stricto sensu* como tempo e espaço para a formação docente

Essa pesquisa propôs-se a compreender a formação docente para o ensino superior que ocorre em um Programa de Mestrado Acadêmico, atribuindo-o como o tempo e espaço propício para tal propósito. Sendo o tempo e espaço conceitos, cujo entendimento percorre o cotidiano à ciência e possibilitam inúmeras interpretações, apresenta-se a seguir a justificativa destes conceitos especificamente aqui compreendidos.

A consciência humana é formada pela interação constante do espaço e do tempo ao criar percepções, valores, significados e sentidos advindos da experiência e da aprendizagem e repletos nos espaços que os sujeitos apropriam-se e constroem. Esse entendimento resulta das discussões de Levy (2007) sobre os espaços que ultrapassam as estruturas físicas e, que em conjunto com outros seres, proporcionam a aprendizagem de significados; Bergson (*apud* COELHO, 2004) que discute a relatividade do tempo frente à sua mecanização e racionalidade e Cunha (2008; 2010b) sobre espaços, lugares e territórios de formação docente, contribuintes para a afirmação de que o espaço e o tempo, quando apropriados pelos sujeitos, são fundamentais para a aprendizagem.

Cunha (2008; 2010b) explica que a diferença entre espaços, lugares e territórios ocorre pela intensidade de valores, significados e propósitos que os sujeitos neles estabelecem: o espaço é sempre potencial, ainda que não necessariamente, de intentos e significados e mapeado facilmente; o lugar é explicitado e legitimado pelos interlocutores por valores e significados e; o território é legitimado quando há relações de poder: "[...] não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças" (CUNHA, 2008 p. 185). Em suma,

"Ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios" (CUNHA, 2008 p. 185).

Frago e Escolan (2001), da mesma forma, afirmam que todo o espaço é lugar percebido quando cultural e ideológico de representações. Para os autores, a arquitetura dos espaços expressa mais do que estruturas físicas, um sistema de intenções, discursos e jogos de simbolismo quando apropriados. Nas palavras de Thiesen (2011, p. 253): "o espaço jamais é neutro, ele sempre educa".

Interessante é a perspectiva de Levy (2007) sobre a transformação de espaços para lugares, que não se limita ao plano físico e tempo determinado, são os espaços plásticos. Uma simples conversa pode se tornar um espaço comum entre sujeitos, virtual devido às significações interpeladas. Portanto, como explica Cunha (2008, p. 184): "A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar [...] quando atribuímos sentido [e] reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades".

Para Levy (2007) os seres humanos podem habitar os espaços físico ou geométrico e deles também, e simultaneamente, os espaços afetivos, estéticos, sociais, históricos, ou seja, espaços de significados e que produzem significações. É a dimensão humana que transforma o espaço em lugar e é o proveito do tempo da percepção que justifica a intensidade dessa transformação (COELHO, 2004).

Isso significa que tempo e espaço se confluem na medida em que se estabelece interação com os fenômenos que se fazem presentes. Quando se está atento a todos os detalhes de um acontecimento, este se torna relativamente mais demorado. Em situação contrária, quando se desvia a atenção ao fato, este parece ocorrer mais rápido (COELHO, 2004).

O fato anterior justifica que o tempo também pode ser construído pelo sujeito, além do espaço plástico proposto por Levy (2007), permitindo conceber-se que a qualidade de proveito do tempo e espaço é que os definem. Quando se trata de tempo e espaço de aprendizagem, fica latente que os espaços tornam-se lugares de formação de acordo com os significados e da disposição de tempo que os ocupam.

Ainda que o tempo e o espaço sejam construções humanas, para Bauman (2001 p. 130) "O tempo é diferente do espaço porque, ao contrário deste, pode ser mudado e manipulado", tornando primordial a ocupação plena de espaços, transformando-os em lugares, cada vez mais engajados nos propósitos que lhes atribuem. O tempo passado, apesar de imutável, se constitui fundamental para as

mudanças e essas, por sua vez, são necessárias para o desenvolvimento dos lugares e das intenções.

Como bem traduz Coelho (2004 p. 240) ao mencionar Bergson: "A mudança é constitutiva do real, não havendo, assim, uma essência que permaneceria inalterada, uma identidade permanente por trás das mudanças" e são os espaços, promovidos em lugares, e o tempo construído pela intensidade do proveito, que determinam as construções psicológicas e sociais de que são feitas os sujeitos.

O espaço determina os caminhos a percorrer e o tempo justifica a qualidade dos acontecimentos. Em um lugar de formação profissional, como o de formação docente, foco do trabalho, o espaço promove experiências e aprendizagens que com o proveito do tempo incorporam ao sujeito saberes e práticas próprias da profissão. Segundo Coelho (2004), os acontecimentos, psíquicos ou físicos, decorrentes destes lugares, é que permitem descobrir o tempo real, significativo para o sujeito, com propriedades de sucessão, continuidade, mudança, memória e criação.

Sobre o tempo, Coelho (2004) explica que para Bergson o cartesianismo o tornou espacializado e quantificável, compreendido como uma linha móvel que mede a duração das coisas. Essa concepção influenciou todo o modo de vida das pessoas, tornando-se parâmetro e delimitando tempos de viver e ser. Na mesma linha de raciocínio, Goergen (2005), afirma que a modernidade fez do tempo e espaço naturais o tempo e o espaço humano mecanicista, categorias racionalizáveis em perspectivas lineares e controláveis.

Levy (2007, p. 153) também discorre sobre o tempo quantificado mecanicamente quando reflete que: "[...] o tempo das máquinas, [...] o tempo do trabalho assalariado, o tempo de transporte, o tempo vazio, o tempo roubado, o tempo do tédio [tentam domesticar] com grande dificuldade os tempos vivos, subjetivos", tendo em sua racionalização, a justificativa para conservar as coisas intactas, manter a ordem, conforme explica Thiesen (2011).

Dela também se ajusta a educação institucionalizada que, inserida em um tempo e espaço "de conformação às exigências do capitalismo industrial, acontece no bojo de um tempo, no qual se estruturam crenças em verdades absolutas, ordens sociais ideais e planejamento racional" (TUMA, 2000). A autora, em pesquisa sobre as concepções temporais de professoras, revelou que:

As preocupações com o mercado de trabalho, que norteiam muitas das ações disciplinares, reproduzem as relações de poder da

sociedade capitalista, que são dissimuladas na projeção de 'benesses' para o futuro. Há sempre a valorização do tempo útil, do tempo bem empregado na e para a produção, pois, o tempo só é válido pelo sucesso e pelo trabalho (TUMA, 2000 p. 6).

Além do mais, elas são “[...] norteadas por imposições colocadas pelas [...] necessidades da realidade concreta da vida em sociedade” e sendo permeadas pela subjetividade humana, são plurais, ainda que restritas a uma ideia de tempo e espaço determinados (TUMA, 2000 p. 5). Macedo (2006) também afirma que mecanização e matematização do tempo e espaço influenciaram a educação institucionalizada e mais, que o espaço e tempo do currículo têm marcas culturais do Iluminismo, do mercado e do pensamento moderno.

Thiesen (2011), ao contrário, acredita que os tempos e os espaços de aprendizagem estão mais relacionados com ritmos não lineares da subjetividade e com os significados da experiência humana que não se adequam aos padrões formais e determinados previamente. A aprendizagem acontece na espontaneidade de um lugar e tempo propício.

Ainda que os espaços e tempos sejam determinados e que existam lugares próprios com horários específicos voltados para a educação, para Levy (2007), o segredo do espaço do saber ou lugar de aprendizagem está em sua possibilidade de compor temporalidades pessoais na criação da subjetividade coletiva formada pelo que cada sujeito traz consigo. "Seguindo seu próprio ritmo, os indivíduos não se condenam ao isolamento" (p. 154) e constroem significados na relação que estabelecem entre si.

Morin (2002 p. 72) afirma que "Para que haja organização, é preciso que haja interações, para que haja interações, é preciso que haja encontros, para que haja encontros, é preciso que haja desordem (agitação, turbulência)". Ao relacioná-lo com os lugares de formação profissional, que estes transcendam as estruturas físicas e tempo mecânico e transbordem de significados, aprendizagens, construções sociais e psíquicas que fundamentem uma prática profissional condizente.

Os espaços são transformados em lugares de aprendizagem quando intentados para tal. Cunha (2010b) explica que um lugar de formação expressa significados de experiência e formação dos sujeitos legitimados na relação com os pares presentes e almejam que estes lugares transformem-se em territórios de formação, legitimados pelo aporte legal, tempo de ocupação, institucionalização e reconhecimento dos efeitos provenientes nas ações formativas.

O espaço e tempo de aprendizagem é aquele que valoriza a interação dos sujeitos nas diferentes formas de comunicação e aproximação com a realidade e conhecimentos disponíveis (THIESEN, 2011). Eles ecoam as mensagens e as representações de seus agentes que propositalmente se unem em situação de formação (LEVY, 2007). Para este autor, quando um lugar de formação propõe-se a algum feito, deve considerar a interação dos sujeitos. Discorre ele:

[...] O espaço do saber será o lugar de uma tomada de palavra contínua, mas de uma palavra efetiva, capaz de mudar a realidade. No Espaço do saber, os sopros ativos são postos em comum, não tendo em vista uma hipotética fusão de indivíduos, mas a fim de dilatar juntos a mesma bola, milhares de bolas irisadas, que são outros tantos cosmos provisórios, mundos de significação partilhados (LEVY, 2007 p. 145).

O espaço do saber e de formação aqui mencionado é a universidade. Cunha (2010b) afirma em pesquisa que nem sempre este lugar é reconhecido e valorizado legal e institucionalmente, devido às diluídas experiências tópicas, nem sempre compreendidas de significação institucional, quando se refere à formação docente. Por isso afirma-se a importância de entender que ela é o espaço potencialmente passível de intenções, valores e significados que permeiam o conhecimento formativo e temporalmente intensivo para as construções referentes à profissão docente.

Os espaços são relativos, curvam-se e deformam-se em torno dos objetos que os contêm e organizam, mas não se perdem quando há um propósito, de forma que as pessoas, as imagens, as palavras e os conceitos se estruturam em seu entorno (LEVY, 2007). E o propósito aqui é a formação docente permeada de conhecimentos que transformem o fazer docente condizente com a profissão.

O tempo, segundo Bergson (*apud* COELHO, 2004) é o tecido do real dependente dos acontecimentos. Neste sentido, o tempo de formação é único composto de fluxos e durações dos momentos, das interações e das experiências presentes. O tempo de formação é o agora, potencializado nos espaços promovidos para isso. Como afirma Coelho (2004 p. 244): "a criação do novo [...] acabará por se impor, quando se considera o conjunto, seja dos seres humanos, dos seres vivos ou o próprio universo". Decorrente é que a intencionalidade dos espaços e tempos de formação docente potencializa a criação do novo. Então, que este novo seja voltado para a melhoria da qualidade da profissão de ser professor.

3.7 O estágio curricular supervisionado em docência no ensino superior

No item 2.3 da página 47 foi mencionado que o estágio em docência no ensino superior é componente curricular dos cursos *stricto sensu* e obrigatório para bolsistas da CAPES desde 1999. Seu exercício permite contato com alguns elementos da profissão docente, experiências com o processo de ensino e aprendizagem e inserção aos pressupostos de ser professor. Ainda que seja uma proposta interessante, a obrigatoriedade do estágio não garante a reflexão sobre a prática pedagógica e aprendizagens sobre o ensino. Por isso, faz-se necessário discutir o estágio docente curricular para no intuito da valorização dessas práticas.

O estágio supervisionado nas instituições de ensino brasileiras foi implementado em 1942 como complemento da formação teórica dos alunos (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013). Em 1977, a lei 9694 firmou que a realização dos estágios por estudantes de ensino superior e profissionalizante devem ocorrer em instituições que tenham condições de proporcionar experiências para formação do aluno e constituírem instrumentos de integração de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano (BRASIL, 1977).

A LDB de 1996 apesar de tratar das questões relativas à educação no Brasil, não faz menção ao estágio nos cursos de mestrado e doutorado. Com a obrigatoriedade instituída pela CAPES, em 1999, o estágio passou a ser um aspecto contribuinte para a formação pedagógica, pois até então, uma vez formado, era possível lecionar mesmo que sem nenhuma experiência no ensino (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013).

O estágio supervisionado tem origens na educação profissional, com finalidade de ser uma atividade de aprendizagem social, profissional e cultural em situações reais de vida e de trabalho pertinente para a formação docente (BRASIL, 1977).

Além do mais, quando se trata do estágio em docência dos cursos de mestrado e doutorado, é primordial pensar que muitos dos estagiários são bacharéis sem nenhum tipo de formação pedagógica advinda da graduação. Em consequência disso, é interessante pensar o estágio como inserção ou aperfeiçoamento da

profissão docente por meio de suas experiências (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013).

Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) em pesquisa, perceberam que o formato do estágio docente no país tem grande preocupação com o que se deve ensinar, como ensinar e para quem ensinar e atentam para a necessidade de refletir sobre o porquê ensinar. Isso significa possibilitar o treinamento em situações experimentais e refletir os objetivos das práticas exercidas nessas situações (PIMENTA; LIMA, 2004).

Pimenta e Lima (2004 p. 35) afirmam que os alunos aprendem observando e até imitando seus orientadores e supervisores e a partir daí elaboram um modo próprio de ser docente na análise crítica das ações observadas. Nas palavras das autoras: “[...]. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram”.

Freire (2001) considera o estagiário como um aprendiz na prática de ensino, no desempenho do ofício de ser professor, observando o supervisor docente em suas conduções e aceitando as sugestões dadas quando é observado. As atividades de ensino são grandes motivações para os estagiários da pós-graduação, pois se tratam de experiências de construção de habilidades técnicas e humanas frente ao ensino (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013).

Ainda em pesquisa, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) constatam que os pós-graduandos sentem falta de mais disciplinas que permeiem o ensino e a realidade profissional. Quanto à experiência no estágio em docência, os alunos afirmaram não se sentir preparados para assumir a docência, principalmente quando ele foi percorrido sob a forma de acompanhamento do professor orientador/supervisor em sala de aula ou como substituto do mesmo.

Dessa forma, há muito que se discutir e construir sobre a proposta e efetivação do estágio docente do *stricto sensu*, ao considerar o ensino como uma prática que permeia a incerteza e a ambiguidade devido às situações únicas e complexas que requerem escolhas e decisões sobre as ações pedagógicas praticadas (FREIRE, 2001). Por isso, além da consolidação deste componente curricular, é preciso discutir sobre os objetivos propostos ao estágio em docência diante do ensino e aprendizagem, mais voltados à:

[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam, as dificuldades (PIMENTA; LIMA, 2004 p. 55):

Especialmente quando os alunos estagiários não possuem nenhuma base pedagógica anterior que fundamente suas possíveis práticas.

Isso significa tornar o estagiário investigador constante de sua prática desde o início da profissão (FREIRE, 2001) e prepara-lo para o enfrentamento dos desafios, mudanças e questões do trabalho docente, “[...] possibilitando a compreensão do sentido da mudança, o que pode facilitar a transição do pensamento acadêmico para o pensamento pedagógico” (FREIRE, 2001 p. 19), respaldando-se na universidade, lugar da formação e da carreira docente, como espaço formativo para tal e tendo a pesquisa e a reflexão como caminhos metodológicos (PIMENTA; LIMA, 2004).

Além disso, o período de estágio é tempo propício para o direcionamento e construção de condutas que envolvam o ato da pesquisa na profissão docente, a prática pedagógica, condutas de ensino e relacionamento com os alunos, entre outros, que fundamentem o início ou aperfeiçoamento da docência dos futuros mestres e doutores.

Apresentadas as discussões teóricas sobre a temática “docência no ensino superior”, o próximo capítulo versará sobre a escolha por profissionais docentes oriundos de outras áreas que não contemplam o magistério pelo curso de mestrado em Educação, apontado por diversos autores da área como cada vez mais frequente, e exporá a análise dos dados referentes à formação docente para o ensino superior no mestrado em Educação da UEL na perspectiva de seus alunos oriundos do bacharelado.

4. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UEL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E DOS ALUNOS ORIUNDOS DE BACHARELADO

Este capítulo traz análise sobre a recorrência pela pós-graduação em Educação por profissionais das diversas áreas do conhecimento com vistas à formação docente, uma vez que ao ingressar no *stricto sensu* em Educação, muitos alunos percebem a oportunidade em estudar disciplinas que contribuam com questões docentes e elaborar a dissertação vinculada à área de formação inicial.

Além disso, apresenta o Programa de Mestrado em Educação da UEL e a análise dos dados obtidos por meio dos alunos oriundos do bacharelado do mestrado em Educação dessa universidade, da coordenadora e duas professoras da linha de pesquisa Docência e Saberes do programa sobre a formação promovida pelo curso de mestrado estudado.

4.1 A recorrência à Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação para a formação da carreira docente

Entre os motivos dos bacharéis em frequentarem os Programas *stricto sensu* de Pós-Graduação da Educação enfatiza-se a necessidade de preparação específica para a docência no ensino superior e o entendimento de que esses Programas estejam mais voltados para a especificidade da docência, comparados aos Programas de áreas específicas. Kuezer e Moraes (2005) explicam que a capacitação profissional docente para o ensino superior e a incumbência dos Programas de Mestrado e Doutorado da Educação em assumirem essa capacitação está atrelada à Pós-Graduação desde sua criação.

Grande parcela dos profissionais que buscam a formação em *stricto sensu* almeja o ingresso ou aperfeiçoamento da carreira docente no ensino superior. Nesse sentido, Dias Sobrinho (1998) percebe o aumento na procura pelos mestrados e doutorados em Educação por profissionais das diversas áreas e atenta para a importância do debate sobre a formação proposta por esses Programas e os anseios de quem os buscam.

Cunha (2000) aponta que é frequente o intuito de profissionais de muitas áreas em cursar o *stricto sensu* em Educação para o aprofundamento da área e

oportunidade de contatar disciplinas ligadas às questões docentes ao mesmo tempo em que a elaboração da dissertação possa vincular-se à área de origem.

A universidade é o espaço da formação dos professores do ensino superior e essa formação deve estar apoiada na pesquisa atrelada à produção de conhecimentos e da Pedagogia como campo condicionante das práticas de ensinar e aprender, como teoriza Cunha (2008). Consequência disso, muitos escolhem o campo da educação para a obtenção do título, uma vez que os interesses em torno da docência possam ser tocados (SOARES; CUNHA, 2010).

O mestrado em Educação pode ser entendido como aquele que apresenta bases consistentes de formação pedagógica, ainda que não necessariamente assuma a docência no ensino superior como foco, uma vez que, como qualquer Programa *stricto sensu*, tem a pesquisa como objetivo principal (CUNHA, 2010b).

O que pode também ocorrer é a falta de apoio dos pares quando não se reconhece a validade da pós-graduação em Educação, na afirmação de que a escolha é um desvio de área. Como afirma Zanchet *et al* (2008 p. 5) “[...]. Essa posição expressa a compreensão de docência alicerçada no domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, e, nesse sentido, pode ser responsável pelo represamento de iniciativas nessa direção”. Muitas vezes também afirma-se que a escolha pela Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação é o caminho mais fácil e simples de obtenção de títulos e, apesar disso, conforme Zanchet *et al* (2008) essas menções parecem insuficientes para coibir o número cada vez mais significativo de bacharéis que buscam o Programa.

Os profissionais de outras áreas buscam a educação como possibilidade de discussão sobre os diversos aspectos da docência. Nestes espaços, almeja-se refletir sobre a prática do ensino e da aprendizagem, ampliar concepções de educação, melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, afinal muitos estão inseridos nas instituições de ensino (ZANCHET; *et al*, 2008).

O impasse ocorre quando os Programas da área da Educação têm pouca ciência do papel que lhes são empregados e muito menos refletem sobre a formação docente que promovem aos alunos dos distintos campos (SOARES; CUNHA, 2010). Essa situação pode desestabilizar as motivações iniciais para a docência dos alunos, ainda mais quando são poucas as ações e propostas condizentes com os aspectos pedagógicos da profissão e, principalmente, como aponta Cunha (2008), a

universidade não se configura como um lugar em que, de fato, a formação docente aconteça.

Por isso a necessidade de esclarecer estes espaços sobre a formação pedagógica docente em concordância com a formação para a pesquisa. No mesmo sentido, Severino e Fazenda (2001 p. 56) elucidam que:

No caso específico da Pós-Graduação em Educação, essa perspectiva toma ainda uma conotação muito especial, pois o próprio campo geral de conhecimento se envolve com a educação, da pré-escola à universidade, e, conseqüentemente, envolve-se com a prática pedagógica.

Para o autor, a pós-graduação em Educação é lugar privilegiado de formação para a docência do ensino superior, em que os alunos, profissionais das mais diversas áreas, constroem o sentido de ser professor na motivação pela carreira acadêmica. Nesse sentido, usa-se a ideia de Cunha (2008) que, quando a subjetividade preenche os espaços, estes viram lugares repletos de valores e significados. No sentido contrário, quando os espaços, carecem de propostas a cumprir, perdem a condição humana de exercício e existência.

Uma pesquisa publicada em 2005 da dissertação de doutorado de Andréia Cristiane Silva Wiezzel, discute o papel exercido em relação à formação de professores nos Programas de Pós-Graduação em três universidades públicas paulistas. Diferente do foco desse trabalho, que são os bacharéis, a dissertação de Wiezzel aspirou todos os pós-graduandos dos programas envolvidos, construindo uma percepção geral sobre os estudantes e suas formações para a docência.

Interessante aspecto dessa pesquisa é a evidência de que a docência para o ensino superior é o principal objetivo de quem buscou os três programas envolvidos; os motivos e as necessidades apresentadas pelos alunos puderam ser relacionados com as dificuldades e necessidades encontradas advindas da formação anterior perante a formação no Programa em Educação e que para os alunos que ao mesmo tempo lecionavam em instituições de ensino superior, a pós-graduação foi oportunidade de aprimoramento profissional, enquanto para os que ainda não eram, foi um preparo ante o ingresso na carreira docente (WIEZZEL, 2005 p. 263).

Além do mais, a pesquisa realizada com 281 alunos, sendo 119 docentes no ensino superior, revelou que, para 8% dos pesquisados, o predomínio da pesquisa foi um fator prejudicial à formação docente, que poderia ter sido desenvolvida com

base nas vivências e conhecimentos da área pedagógica, contrária à ideia de que a docência é decorrência do domínio teórico dos conteúdos fundamentais à pesquisa científica (WIEZZEL, 2005).

Os alunos oriundos de outras áreas, que não das licenciaturas, revelaram o interesse pelo Programa em Educação como melhor caminho para o ingresso à carreira docente (WIEZZEL, 2005). Isso significa que o espaço escolhido para a formação é cheio de intenções e expectativas de quem os procuram e por isso, há de se tomar a responsabilidade e a tarefa de formá-los no privilégio do trabalho pedagógico e do exercício da docência.

O desenvolvimento da conduta profissional docente inicia-se no processo de formação, enquanto aluno que se visualiza no magistério, pensa sobre ele e sobre o modo como o processo de ensino e a aprendizagem é trabalhado (CUNHA, 2006). Quando não há reflexão, mais intensa é a reprodução cultural de práticas vivenciadas com outros professores em outros contextos de ensino que não colaboram para a significação dos alunos (CUNHA, 2006).

A identificação com a profissão de ser professor é aspecto fundamental a ser trabalhado na Pós-Graduação em Educação por meio de discussões sobre as aspirações pessoais e práticas que permeiam o trabalho docente (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2012).

A pós-graduação deve ser espaço "problematizador" (SEVERINO, 2009 p. 19) de reflexões e pesquisas em que se lida com a maturidade, segurança e autonomia iniciais dos alunos, futuros profissionais, principalmente professores do ensino superior, por subsídios teóricos, epistemológicos, políticos, antropológicos e metodológicos da área de formação (SEVERINO, 2009).

Importante também é voltar a atenção para o ingresso de recém-formados no *stricto sensu* com fins na carreira docente que não apresentam qualquer experiência profissional, principalmente no magistério, para que a prática de estágio e outras ações que possam ser promovidas pelo programa frequentado contribua para o trabalho de formação dos futuros professores (BERTERO, 2007).

Sobre o papel de formação docente da universidade, Aguiar e Melo (2005) acreditam que as áreas de formação de professores como Pedagogia e outras licenciaturas devem participar das discussões que consolidem a formação docente e suas políticas promovidas pela instituição de ensino.

Isso porque a produção de conhecimentos sobre a qualidade do ensino praticado na universidade advém de um campo ainda em construção, como afirmam Oliveira e Vasconcellos (2011) e é responsabilidade dos profissionais da área da educação o estudo e a prática da formação do docente do ensino superior no intuito de superar as dificuldades percebidas e aperfeiçoar a qualidade de ensino praticado.

4.2 O Programa de Mestrado *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual de Londrina

Esse trabalho foi realizado no Programa *stricto sensu* de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, no Estado do Paraná. Dessa forma, faz-se necessário contextualizar o Programa quanto a sua história e disposições legais de funcionamento para maior compreensão dos dados.

O Programa de Mestrado em Educação da UEL faz parte do Departamento de Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes e pode ser auxiliado por outros Departamentos da Universidade no cumprimento de seus objetivos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012).

Segundo informações retiradas da página de apresentação no sítio do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, o Programa *stricto sensu* de Mestrado dessa universidade foi instituído em 1994 voltado para capacitação e a formação de professores e de pesquisadores da área da educação em diferentes níveis e modalidades advindos da região e do Estado do Paraná. Atualmente, o Programa atende egressos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, bem como profissionais que atuam na educação de modo geral e professores do ensino superior (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010a).

Conforme o Regimento de 2012, os objetivos do mestrado *stricto sensu* em Educação são os de subsidiar teórica e metodologicamente a elaboração e proposição de programas e ações institucionais a partir de conhecimentos filosóficos e científicos; fomentar a produção de conhecimentos a partir da reflexão e análise crítica do papel do professor com vistas à compreensão da escola e dos processos em torno do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano; e compreender a educação escolar como prática socialmente construída dentro de processos políticos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012).

O Programa é administrado pela Comissão Coordenadora, composta por um coordenador e um vice-coordenador, com mandato de três anos, prorrogável uma vez mais, se decidido, por representantes indicados dos departamentos vinculados ao Programa, ainda por líderes das linhas de pesquisa que compõem o Programa e um representante discente. Outras comissões permanentes foram constituídas, como a Comissão de Bolsas Demanda Social e a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Produção Docente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012).

As deliberações dessas Comissões são tomadas de acordo com o maior número de votos de seus membros em reuniões ordinárias e extraordinárias, como a eleição do coordenador e vice-coordenador, que devem ser professores do Programa, do Departamento de Educação e pertencentes à carreira docente da universidade. Essas reuniões ocorrem pelo menos uma vez a cada bimestre e sempre que convocada pelo coordenador ou pela maioria dos integrantes (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012).

A Comissão Coordenadora tem funções pedagógicas e administrativas como aprovar normas e diretrizes, assessorar o coordenador em decisões relativas à condução das atividades, submeter aos departamentos a proposição, modificação ou extinção de disciplinas que integram a estrutura curricular, credenciar e descredenciar docentes, em conformidade com os requisitos expressos em resolução vigente, eleger coordenador e vice-coordenador, apresentar e informar alterações na estrutura curricular a instâncias competentes, propor normas e resoluções para o funcionamento do Programa e validar a seleção e classificação dos estudantes bolsistas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012).

Algumas funções do coordenador do Programa são: convocar e presidir reuniões da Comissão Coordenadora e do Colegiado; coordenar as atividades do Programa; exercer a direção administrativa; cumprir as decisões da Comissão Coordenadora e demais órgãos superiores; elaborar e divulgar o horário de aulas do Programa; compor a lista de professores orientadores; solicitar e distribuir as bolsas Demanda Social; elaborar e enviar relatórios avaliativos à CAPES; validar a composição de bancas examinadoras de qualificação e defesa; gerir os recursos financeiros do Programa; estabelecer normas e critérios para a seleção de alunos e operacionalizar o exame de proficiência em língua estrangeira (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012).

Na pesquisa realizada por Ivashita e Luiz Júnior (2012) visando a história do Programa de mestrado no período de 1994 a 2010, os autores afirmam que o referido Programa ao longo de sua instituição foi e continua sendo responsável por grande parte da formação de professores das instituições de ensino do Estado do Paraná

Seguindo a tendência de expansão de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, o curso de mestrado em Educação da UEL foi criado pela Resolução nº 2.333/93 no ano de 1994, tendo como área de concentração a educação escolar que, após intervenção do Grupo de Trabalho Científico da CAPES, tornou-se a Formação do Educador para a Situação Escolar (IVASHITA; LUIZ JÚNIOR, 2012).

Essa área de concentração tinha como principais objetivos a formação de professores e pesquisadores para suprir a demanda regional de mestres nas instituições de ensino superior, fomentar a pesquisa científica voltada para a educação, analisar criticamente sobre o papel do professor e suas funções sociais e subsidiar teórica e metodologicamente programas e ações a partir dos conhecimentos científicos produzidos (IVASHITA; LUIZ JÚNIOR, 2012).

Estes objetivos eram dispostos dentro das seguintes linhas de pesquisa: Fundamentos Filosófico-Históricos, Comunicacionais e Sócio-Políticos na Educação; Ensino e Avaliação e Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (IVASHITA; LUIZ JÚNIOR, 2012).

Em agosto de 1999 houve o reconhecimento pela CAPES do Programa referido, mantendo as linhas de pesquisa na área da Educação Escolar e cinco linhas de pesquisa: Aprendizagem e Práticas Educativas na Escola; Avaliação e Atuação Docente; Cultura, História e Educação; Desenvolvimento Humano: Ambiente, Processos e Práticas de Intervenção e Docência no Ensino Superior. (IVASHITA, LUIZ JÚNIOR, 2012).

Alguns anos mais tarde, em 2003, o Programa passa a ofertar três linhas de pesquisa e em 2006, contando com 26 docentes, elas foram definidas para: Linha 1 - Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação que consiste na reflexão sistemática sobre educação a partir da Filosofia da Educação, da História da Educação e das Políticas Educacionais, focalizando os processos pedagógicos e a dinâmica escolar. A Linha 2 - Docência: Saberes e práticas registra que as ações de seus participantes convergem para a produção do conhecimento da docência,

considerando saberes e práticas nos aspectos pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, tendo em vista uma educação comprometida com as necessidades do contexto escolar. Na linha 3 - Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos, os participantes conduzem investigação acerca das condições que favoreçam os processos de ensino, aprendizagem e o desenvolvimento humano (BRASIL, 2001).

No ano de 2014, o Programa continua disposto nessas três linhas, sendo que cada uma apresenta núcleos de pesquisa. A linha 1- Perspectivas filosóficas, históricas e políticas da Educação tem três núcleos de pesquisa: Filosofia e Educação; História da Educação e ensino de História e Políticas Educacionais. A linha 2 – Docência, saberes e práticas tem dois núcleos de pesquisa: Formação de Professores e Ação docente, e a linha 3 – Aprendizagem e Desenvolvimento em contextos escolares também tem dois de pesquisas: Aprendizagem, desenvolvimento humano e escolarização e Educação especial (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010d).

O Programa passou por diversas alterações desde o reconhecimento pela CAPES, sempre com o intuito de oferecer amplas possibilidades de temas para pesquisa no atendimento aos egressos dos variados cursos de graduação, visando a educação escolar, segundo Ivashita e Luiz Júnior (2010). Em 2010, o Programa contava com 25 professores doutores nas três linhas de pesquisa ofertadas e tinha sido realizado um total de 232 defesas de dissertações no Programa. Em 2014, o Programa conta com 21 professores doutores nas três linhas e realizou 339 defesas de dissertações (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010b).

O curso de mestrado *stricto sensu* em Educação na UEL tem duração de dois anos, podendo ser prorrogado por até dois anos. Em 2013 o resultado da avaliação trienal de 2010 a 2012 da CAPES atribuiu ao Programa nota 4 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010).

Os estudantes do Programa são classificados em alunos especiais, quando não estão matriculados regularmente no curso, mas em disciplinas ofertadas pelo Programa e regulares, quando aprovados e classificados no exame de seleção de alunos do Programa. O aluno regular passa por processo seletivo requerente de comprovação de conclusão de graduação reconhecido pelo MEC, proficiência em língua estrangeira e vínculo em uma das linhas de pesquisa ofertadas, (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2013).

Nele há a incumbência de completar 48 créditos distribuídos por 32 em atividades obrigatórias como pesquisa em educação, atividades orientadas de pesquisa, dissertação I, II, III e IV, mais 16 créditos em disciplinas optativas, sendo o bolsista da CAPES obrigado a cumprir dois créditos em estágio de docência na graduação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010c). Ainda referente ao estágio, interessante mencionar que como forma de incentivo à formação para a docência no ensino superior, o Programa computa dois créditos também para os não bolsistas, uma vez realizado o estágio.

As disciplinas optativas são ofertadas de acordo com as orientações do Programa e da possibilidade do docente ministrante. Entre elas estão Didática e Fundamento do Ensino Superior, Avaliação em Educação, Ensino e Pesquisa com Metodologia da Problematização, Motivação no Contexto Escolar, Leitura e Visão de Mundo, Filosofia e Educação no Brasil, História da Educação Escolar no Brasil, Formação de Professor para Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais, Estudos Avançados em Processo de Formação Docente, Motricidade Humana e Educação, A Construção Social dos Saberes Escolares, Ética e Educação, Articulando Psicologia e Educação: a perspectiva de Vygotsky, Políticas Educacionais no Cotidiano Escolar e Desenvolvimento na Infância: Natureza e cultura em Interação, todas com 60 horas de carga horária, além de Tópicos Especiais em Educação, que possuem créditos variáveis e são ministradas em prazos menores (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010c).

O curso exige frequência mínima de 75% da carga horária, aprovação nas disciplinas com média igual ou superior à 7 e nas atividades programadas; proficiência em linha estrangeira; qualificação e defesa pública da dissertação e publicação de trabalho em periódico qualificado (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2013).

Na proposta do Programa, os itens de avaliação foram “Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular”; “Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área”; “Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão” e “ Definição clara da proposta do Programa como acadêmico, voltado

para o desenvolvimento de pesquisa e formação de pesquisadores para ensino superior”, todos esses itens tiveram conceito muito bom (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010).

A ficha de avaliação da CAPES apontou também que os projetos de pesquisa dos três núcleos de pesquisa do Programa são consistentes, abrangentes e atualizados, bem como se percebeu organicidade entre as linhas, os projetos de pesquisa e as temáticas das dissertações. Além disso, o corpo docente apresenta disciplinas coerentes com suas áreas de pesquisa e a atualidade em suas bibliografias. A avaliação reconheceu também a iniciativa de apoio institucional de capacitação docente, por meio do pós-doutorado, do mestrado em Educação da UEL (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010).

Ação de destaque pela avaliação foi o oferecimento de significativo número de seminários especiais com a participação de docentes visitantes e que a política de credenciamento e reconhecimento do Programa mais as ações empregadas de cunho pedagógico de participação de docentes egressos promovem o vínculo entre professores atuais e egressos nos grupos de pesquisa (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010).

No quesito Inserção Social, o Programa teve destaque na avaliação. As atividades desenvolvidas pelos docentes do Programa tiveram conceito de muito bom: produção de material didático, assessorias às redes públicas de ensino, formação de profissionais para a Educação Básica, divulgação científica por rádio e jornais, participação do PDE/PR e do PARFOR, em parceria com a CAPES/MEC (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010).

Sobre o impacto e inserção científica e tecnológica avaliado pela CAPES, as atividades organizadas pelos docentes também teve conceito muito bom. Dentre essas atividades destacam-se a participação docente em eventos no Chile e em Portugal, publicação de artigos em periódicos internacionais, publicação de livros por editoras portuguesas e atuação como pareceristas de periódicos internacionais (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010).

Para a avaliação da CAPES, o Programa de mestrado em Educação da UEL contribui muito com pesquisas, formação de professores e atuação com a comunidade.

4.3 Os alunos bacharéis do mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina: uma visão da coordenação do curso

Na secretaria do Programa de mestrado em Educação da UEL foram coletadas informações referentes aos alunos matriculados nas turmas de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, tais quais: nomes, *e-mails* e formação superior. Do total de 190 alunos matriculados nesse período, 34 apontaram como formação inicial área de bacharelado, dados identificados na tabela 1, em que mostra o total de alunos matriculados no referido Programa de mestrado em Educação e o número de alunos matriculados com formação inicial no bacharelado de 2009 a 2014:

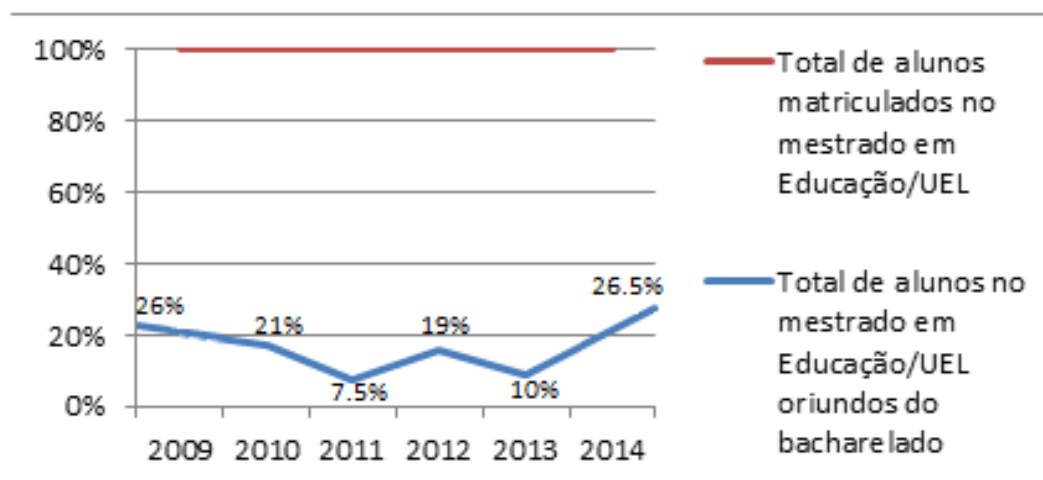
Tabela 1 – Número de matrículas no Programa de mestrado em Educação/UEL total e de alunos com formação em bacharelado no período de 2009-2014

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Total de alunos matriculados no mestrado em Educação/UEL	27	38	40	26	29	30	190
Alunos matriculados no mestrado em Educação/UEL oriundos do bacharelado	7	8	3	5	3	8	34

Fonte: Dados coletados pela autora.

Sob outra perspectiva, o gráfico 1 apresenta o número percentual de alunos oriundos do bacharelado matriculados no Programa de mestrado comparado ao número total de matrículas. Como se verá, o número de alunos bacharéis matriculados no Programa de mestrado em Educação foi maior em 2014, totalizando 26,5%:

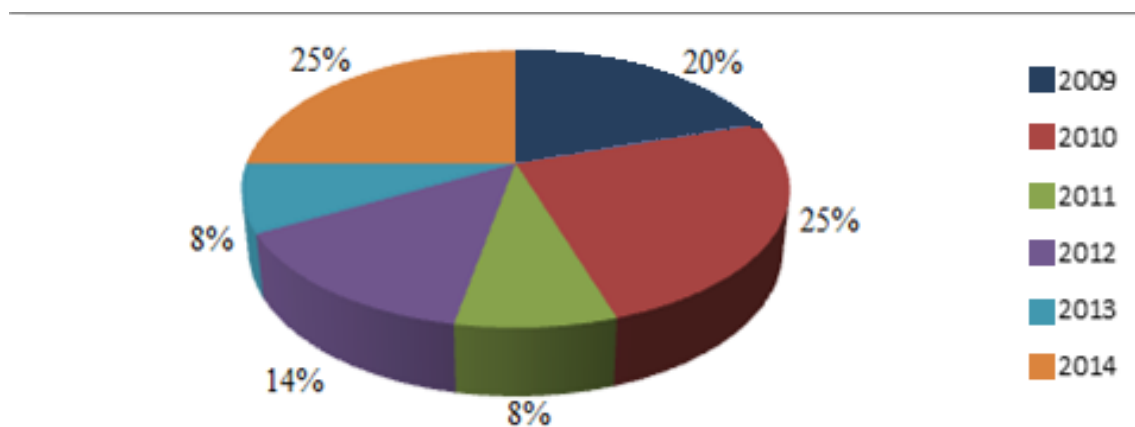
Gráfico 1 – Percentual de alunos oriundos do bacharelado comparado ao total de alunos matriculados no mestrado em Educação/UEL de 2009-2014



Fonte: Dados coletados pela autora.

Em relação à distribuição de matrículas no período de 2009 a 2014 dos 34 bacharéis no mestrado em Educação, os anos de 2010 e 2014 foram os de maiores frequências, com 25% cada do total de 34. O gráfico 2 representa a porcentagem de matrículas em cada ano:

Gráfico 2 – Percentual de matrículas no período de 2009-2014 dos alunos oriundos do bacharelado no mestrado em Educação/UEL



Fonte: Dados coletados pela autora.

Esses dados foram apresentados para a coordenadora do curso, destacando a crescente inserção de bacharéis no mestrado em Educação. Para ela, o número e os objetivos de formação pedagógica são condizentes com a tendência que percebe cada vez maior de o professor no ensino superior oriundo do bacharelado com uma

carreira, muitas vezes consolidada, buscar aspectos pedagógicos para sua docência.

Outro aspecto evidenciado pela coordenadora desde que entrou no Programa de Mestrado é que esses alunos sugerem temas de pesquisa voltados para a reestruturação de seus próprios cursos, avaliação de cursos, buscando aperfeiçoamento teórico para a análise de projetos pedagógicos e outros relacionados às suas experiências.

A coordenadora afirma também que é constante que os alunos oriundos do bacharelado sejam professores no ensino superior e tenham a intenção da formação pedagógica, entretanto este é um desdobramento do curso enquanto o objetivo maior é a formação do pesquisador em Educação. Por outro lado, é primordial que suas pesquisas estejam vinculadas à Educação e por isso esses alunos buscam o Programa para o desenvolvimento de seus estudos, frequentemente vinculados à prática e à vivência da docência.

Os 34 bacharéis foram contatados pelo *e-mail* informado e também pela rede social *Facebook* para participarem do levantamento de dados sobre o tema da pesquisa por meio do questionário. Foram ao todo 16 participantes, com predomínio daqueles oriundos das turmas de 2012 e 2014. A tabela a seguir mostra a distribuição dos participantes pelo ano de matrícula no Programa:

Tabela 2 – Distribuição dos alunos bacharéis participantes da coleta de dados pelo ano de matrícula

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Alunos bacharéis participantes da consulta	2	1	1	4	3	5	16

Fonte: Dados coletados pela autora.

O questionário respondido pelos 16 participantes foi separado por sete núcleos de questões que abordaram a formação profissional e docente, os motivos da carreira docente como escolha profissional, a busca pelo mestrado em Educação, os benefícios profissionais adquiridos com o curso de mestrado, as dificuldades e falhas encontradas no mesmo, os conhecimentos e possíveis percepções construídas e as sugestões para o Programa (APÊNDICE C).

Como dito na Introdução, realizaram-se entrevistas com a coordenadora do Programa e duas professoras da linha de pesquisa Docência e Saberes do Mestrado. Uma delas é docente da instituição há mais de 42 anos e ministrou a disciplina Didática e Fundamentos do Ensino Superior, outra está na instituição há três anos e ministra a disciplina Leitura e Visão de Mundo, no intuito de compreender melhor o processo de formação dos alunos bacharéis durante o curso baseada em três núcleos de questões com temas sobre a demanda de alunos bacharéis para o mestrado em Educação, sobre os alunos do mestrado e sobre ações e propostas de formação pedagógica para a docência no ensino superior desenvolvida pelo Programa (APÊNDICE D e E).

A entrevista com a coordenadora também compreendeu sua manifestação sobre as respostas dos alunos bacharéis quando se referiram ao Programa.

No questionário aos alunos, os núcleos foram compostos entre duas e sete questões. Para melhor compreensão, as análises das respostas dos alunos foram separadas por itens de acordo com cada núcleo de questões. As entrevistas com a coordenadora e professoras também foram inseridas nestes itens, na tentativa de construir um diálogo com os participantes, de forma que as respostas dos alunos e as menções da coordenadora e professoras acompanhassem as discussões sobre os temas.

4.3.1 Formação profissional dos alunos bacharéis do Programa de Mestrado em Educação e a carreira profissional dos participantes da pesquisa

No primeiro núcleo sobre formação profissional e docente, a tabulação dos dados revelou que do total de 34 alunos que frequentaram e frequentam o Programa de Mestrado em Educação desde 2009, 26 são mulheres e oito são homens. E dentre os 16 participantes da pesquisa, 13 são mulheres e três são homens. Como demonstra a tabela a seguir:

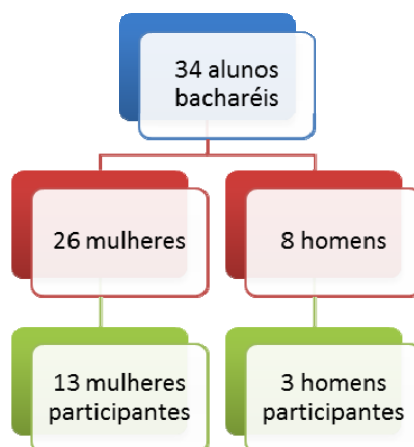
Tabela 3- Total de mulheres e homens bacharéis no referido Programa de mestrado em Educação no período de 2009-2014

	Mulheres	Homens	Total
Total de alunos com formação no bacharelado que frequentaram e frequentam o referido Programa de Mestrado em Educação desde 2009	26	8	34
Total de alunos que participaram da consulta	13	3	16

Fonte: Dados coletados pela autora.

Para melhor entendimento, o gráfico hierárquico 3 representa, dentre os 34 alunos bacharéis no Programa de Mestrado em Educação de 2009 a 2014, o total de mulheres e homens matriculados e os participantes da pesquisa:

Gráfico 3 – Total de alunos bacharéis no mestrado em Educação/UEL e o total de participantes da pesquisa, mulheres e homens no período de 2009-2014



Fonte: Dados coletados pela autora.

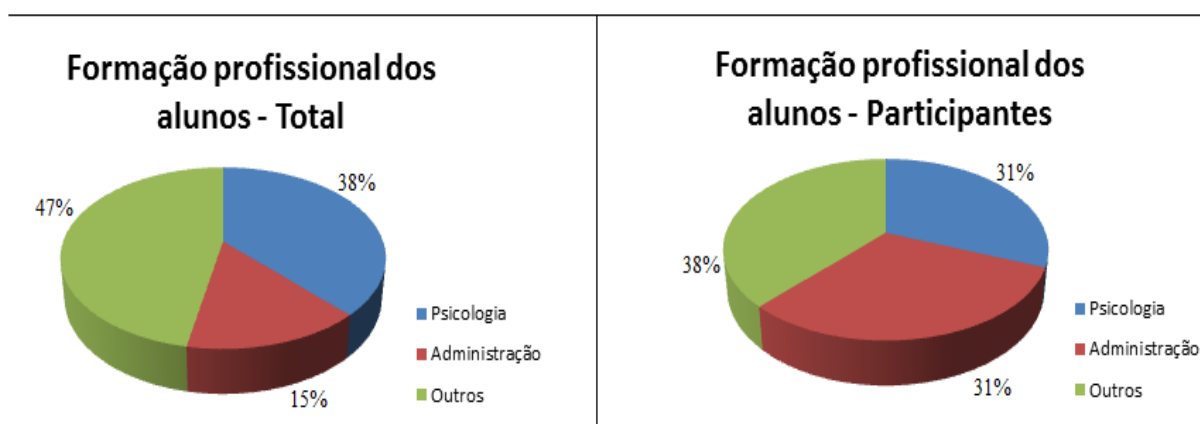
Nessa pesquisa houve a predominância de mulheres bacharéis matriculadas no mestrado em Educação. Essa observação não foi exclusiva do Programa de mestrado estudado, pois a pesquisa de Rosenberg (2001) analisou a base de teses e dissertações de Programas de Educação filiados à ANPEd nas décadas de 1980 e 1990 e apontou que a maioria predominante (92,3%) das dissertações e teses na

Pós-Graduação em Educação foi de mulheres, concentradas principalmente em Programas da região sul do país.

Da mesma forma a pesquisa de Bonini, Paula e Menezes (2011) descreve que dentre os Programas de Pós-Graduação da região de Florianópolis entre 2007 e 2009 a presença de mulheres em 20 Programas de Mestrado e 41 de Doutorado foi maioria, sendo nos Programas de Educação predomínio (77%). Para Soares (2002), a grande presença de mulheres no ensino superior é uma conquista feminina por maiores oportunidades profissionais.

A formação profissional mais comum entre o total de 34 alunos do Programa desde 2009 é em Psicologia (38%) – 12 mulheres e um homem, seguida pela Administração (15%) – quatro mulheres e um homem. O mesmo dado é encontrado em maioria na formação inicial dos 16 participantes da consulta: 5 mulheres formadas em Psicologia (31%) e 4 mulheres e um homem em Administração (31%). Estes dados estão contidos em porcentagem no gráfico 4:

Gráfico 4 – Formação profissional dos participantes



Fonte: Dados coletados pela autora.

Alguns cursos de Psicologia possibilitam a conclusão do bacharelado e licenciatura, como na UEL (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014a). Dois dos 13 participantes formados nesse curso possuem a habilitação para a licenciatura e um deles tem uma de suas profissões vinculadas a ela. Apesar disso, todos os participantes formados em Psicologia foram considerados na pesquisa como alunos oriundos do bacharelado. Isso porque, em pesquisa sobre a composição do curso na UEL, que foi a instituição de ensino da maioria dos participantes formados nesse curso a grade curricular referente à licenciatura não

demonstra disciplinas de teor pedagógico, somente estágios nas áreas da psicologia clínica, escolar, organizacional e do trabalho (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014a).

A proximidade da Psicologia com a área da Educação pode ser a justificativa para que o fato de muitos alunos do mestrado serem oriundos deste curso. Além disso, suas profissões, docência no ensino superior e psicologia clínica na área da Educação são fundamentalmente educativas. Seguem alguns depoimentos desses alunos:

Busquei o mestrado em Educação e não o em Psicologia, pois sou docente na área da Educação. Tinha a perspectiva de realizar pesquisa científica e aprofundar o conhecimento específico na área escolhida para estudar (P. 1).

A minha área de atuação foi o motivo [da escolha do mestrado em Educação]. Trabalho com Psicologia Educacional, mais especificamente com Educação Especial (P. 3).

[...] sempre gostei da psicologia escolar/educacional e fiz uma trajetória acadêmica e profissional relacionada à Educação. [...] o que mais me motivou a buscar o mestrado em Educação foi pela necessidade de aprimorar meus conhecimentos teóricos [...] para que eu consiga desempenhar de forma satisfatória a [minha] função [...]. Também pretendo facilitar o diálogo com os professores [...] (P. 13).

A coordenadora do Programa entrevistada corrobora com a afirmação ao notar que a Psicologia tem grande interface com a Educação, além disso, o Programa tem uma linha de pesquisa consolidada que, apesar de não ser explícita da Psicologia da Educação, tem seus pesquisadores e profissionais oriundos dessa área da Psicologia.

A docência no ensino superior também é o principal motivo de inserção ao mestrado em Educação dos participantes oriundos do curso de Administração. Os quatro afirmaram buscar o Programa pela formação pedagógica necessária para a docência. Seguem algumas afirmações:

[...] havia certa cobrança em ser mestre. É fato, porém, que nas instituições particulares, não importa se você é mestre em sua área específica ou não, mas apenas se tem a titulação. Dessa forma, resolvi buscar por algo que me agradasse, que acrescentasse algo a esta minha profissão, eu não gostaria de continuar sendo somente administradora. Cansei de ver professores tão bons em suas profissões e ruins em sala de aula, não quero ser assim, prefiro que meus alunos apendam algo de verdade comigo (P. 4).

A escolha se deu porque meu objetivo é a docência! (P. 5).

A Educação envolve várias áreas do conhecimento, caracterizando-se como um abrangente e complexo campo de conhecimentos, como afirma Isaia (2006). Por esse motivo, atrai estudiosos de áreas afins que aprofundam saberes específicos na ótica educacional. Por outro lado, como afirma Cunha (2008), o mestrado em Educação é cada vez mais entendido por aqueles que os buscam como meio de formação pedagógica para a docência no ensino superior.

Do total de 34 alunos do Programa desde 2009 há 13 formados em Psicologia e cinco em Administração, além de oriundos dos cursos de Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências Econômicas, Direito, Engenharia da Computação, Engenharia Têxtil, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Relações Públicas, Secretariado Executivo, Serviço Social e Teologia. A tabela a seguir identifica a formação profissional dos alunos bacharéis, mulheres e homens, do Programa de Mestrado em Educação estudado de 2009 a 2014:

Tabela 4 – Formação profissional em números dos alunos oriundos do bacharelado das turmas de 2009-2014

(continua)

Curso	Mulheres	Homens	Total
Psicologia	12	1	13
Administração	4	1	5
Direito	1	1	2
Fisioterapia	2	z	2
Secretariado Executivo	2	z	2
Teologia	z	2	2
Artes Plásticas	1	z	1
Ciências Econômicas	1	z	1
Engenharia da Computação	1	z	1
Engenharia Têxtil	z	1	1
Fonoaudiologia	1	z	1
Relações Públicas	1	z	1

		(conclusão)	
Serviço Social	z	1	1
Total			34

Fonte: Dados coletados pela autora.

Dentre os 16 participantes da consulta, há cinco formados em Psicologia e quatro em Administração, além de formados nos cursos de Ciências Econômicas, Engenharia da Computação, Engenharia Têxtil, Fonoaudiologia, Secretariado Executivo e Serviço Social. Como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 5 - Formação profissional dos 16 alunos oriundos do bacharelado das turmas de 2009-2014 participantes da consulta

Curso	Alunos do Programa de Mestrado em Educação/UEL participantes da consulta		
	Mulheres	Homens	Total
Psicologia	5	z	5
Administração	3	1	4
Secretariado Executivo	2	z	2
Ciências Econômicas	1	z	1
Engenharia da Computação	1	z	1
Engenharia Têxtil	z	1	1
Fonoaudiologia	1	z	1
Serviço Social	z	1	1
Total			16

Fonte: Dados coletados pela autora.

Ao identificar os dados gerais dos participantes, as análises seguintes serão especificamente voltadas aos dados obtidos dos questionários dos 16 participantes da consulta.

Quanto à idade desses 16 participantes, constatou-se que houve variações de 25 a 52 anos e a média foi de 34 anos, como identifica a tabela 6:

Tabela 6 – Menor idade, média e maior idade entre os participantes

IDADE ATUAL DOS PARTICIPANTES		
MENOR IDADE	MÉDIA DE IDADE	MAIOR IDADE
25	34	52

Fonte: Dados coletados pela autora.

O tempo médio de intervalo entre a formação inicial e a inserção ao mestrado em Educação dos participantes foi de 10 anos, com extremos de dois e 28 anos (TAB. 7). Esses números foram obtidos por meio das informações sobre idade, ano de formação e ano de ingresso ao mestrado de cada um deles. Além disso, a idade média dos participantes no momento da entrada no Programa de Mestrado foi de também 34 anos, com os extremos de 25 anos e 52 anos de idade (TAB. 8).

Tabela 7 – Média do tempo de intervalo entre a formação inicial e o ingresso no mestrado e média de idade quando no ingresso

Menos Tempo	Média de Tempo	Maior Tempo
2	10	28

Fonte: Dados coletados pela autora.

Tabela 8 – Média de idade dos participantes no ingresso ao mestrado

Menor Idade	Média de Idade	Maior Idade
25	34	52

Fonte: Dados coletados pela autora.

Neste estudo foi possível verificar que, quanto mais jovem o aluno bacharel, menor foi o tempo entre sua formação inicial e o ingresso ao mestrado. Consonante a esse dado, Carvalho (2002) explica que o mercado de trabalho tem exigido maiores graus de formação profissional dos jovens, ao mesmo tempo em que, segundo Guimarães e Caruso (1996), a própria formação na pós-graduação *stricto sensu* constitui-se, para muitos, como o primeiro emprego por causa da bolsa de estudos.

Quanto à profissão docente, dentre os 16 participantes, 10 são professores no ensino superior e cinco almejam entrar na carreira. Isso corrobora a afirmação de

Soares e Cunha (2010) de que alguns bacharéis elegem a formação em pós-graduação na área da Educação no intuito de titulação e formação para a docência.

Sobre os motivos dos alunos bacharéis procurarem a formação do mestrado em Educação, a coordenadora do curso acredita depender do campo de atuação profissional dos alunos (APÊNDICE D). Para ela, comumente os bacharéis que procuram o mestrado em Educação estão vinculados à docência no ensino superior e com demandas em seus cursos de atuação, o que os impulsionam à inserção no *stricto sensu* na área da Educação.

Antes do ingresso ao mestrado, os 16 participantes cursaram o *lato sensu*, como identifica a tabela 9. Pelos dados disponíveis e complementados por pesquisa em meio eletrônico sobre o currículo *lattes* de cada um, dez deles têm especializações na área de formação, dez deles têm especializações na área da Educação e quatro deles têm especializações tanto na área de formação inicial quanto na área da Educação:

Tabela 9 – Número de cursos de pós-graduação *lato sensu* por participante

(continua)

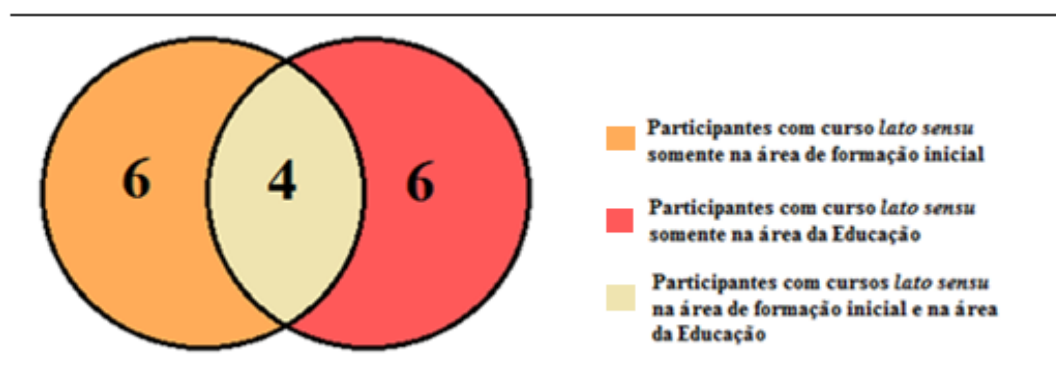
Participante	Na área de formação/outras áreas	Na área da Educação	Total de cursos
1	2	1	3
2	1	-	1
3	-	1	1
4	1	1	2
5	2	-	2
6	1	-	1
7	1	1	2
8	1	1	2
9	-	1	1
10	1	-	1
11	1	-	1
12	-	1	1
13	-	1	1

			(conclusão)
14	-	1	1
15	-	1	1
16	1	-	1

Fonte: Dados coletados pela autora.

Os dados demonstraram que seis participantes têm cursos de pós-graduação *lato sensu* somente na área de formação inicial, outros seis têm cursos do *lato sensu* somente na área da Educação e quatro possuem nas duas áreas, como mostra o gráfico 5:

Gráfico 5 – Número de participantes com cursos de pós-graduação *lato sensu* somente nas áreas de formação inicial; somente nas áreas da Educação e nas áreas de formação inicial e Educação



Fonte: Dados coletados pela autora.

Todos os participantes cursaram o *lato sensu* antes de ingressarem ao mestrado, sendo que cinco deles têm mais de uma pós-graduação. No que tange aos cursos com caráter pedagógico: seis deles têm cursos de pós-graduação somente na área da Educação e quatro participantes têm cursos nas duas áreas, tanto inicial quanto na Educação.

Dos dados acima, as duas possíveis evidências demonstram a preocupação constante com o aperfeiçoamento profissional de todos os participantes e, em especial, a atenção com os conhecimentos pedagógicos.

A coordenadora do mestrado em Educação confirma essa preocupação ao explicar que existem expectativas por parte dos alunos sobre a formação para a docência no ensino superior com base na observação de que os bacharéis, ao candidatarem-se ao Programa, optam por linhas e núcleos de pesquisa que tem por objetivo a formação docente.

Na página da internet do mestrado em Educação da UEL sobre as áreas de pesquisa dos 34 alunos oriundos do bacharelado, constatou-se que a maior parte desenvolveu suas pesquisas na linha de pesquisa 2 – Docência, saberes e práticas, nos núcleos de Formação de Professores e Ação docente. Na sequência, outra parte dos alunos desenvolveu suas pesquisas na área da Educação Especial, uma vez que muitos são formados em Psicologia. Isso significa uma preocupação efetiva com a formação docente de muitos dos participantes (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010e).

Do total de dez participantes que têm cursos de especialização na área de Educação, cinco são docentes no ensino superior e quatro almejam a carreira. Dessa forma, o possível motivo da busca destes participantes pelos conhecimentos da área educacional deve-se à necessidade de articulá-los à área de formação inicial, como indicados na tabela 10:

Tabela 10 – Cursos de especialização na área da Educação dos participantes da consulta

(continua)

Área de formação Inicial	Participantes com cursos de especialização	Curso de especialização
Psicologia	4	Educação Especial; Psicopedagogia e Psicologia aplicada em Educação
Administração	2	Metodologia do Ensino Superior e Metodologia da Ação Docente para o Ensino Superior

(conclusão)		
Ciências Econômicas	1	Gestão Escolar: supervisão e orientação
Engenharia da Computação	1	Educação e Tecnologia
Secretariado Executivo	1	Docência no Ensino superior
Fonoaudiologia	1	Educação Bilíngue: Língua portuguesa e LIBRAS

Fonte: Dados coletados pela autora.

Os cursos *lato sensu* na área da Educação apresentados pelos participantes foram contribuintes para o desenvolvimento da carreira docente ao apresentarem fundamentos educacionais importantes para a área de atuação. Os participantes buscaram tecer relações diretas com a Educação ao optarem por esses cursos, como a Psicologia e Educação por meio da Psicopedagogia; Engenharia da Computação e Educação por meio da Educação e Tecnologia; Fonoaudiologia e Educação sob a forma da Educação bilíngue.

Além do mais, três deles têm cursos de formação específica para a docência no ensino superior. Isso mostra a preocupação destes participantes com os conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem desde o início da carreira profissional docente.

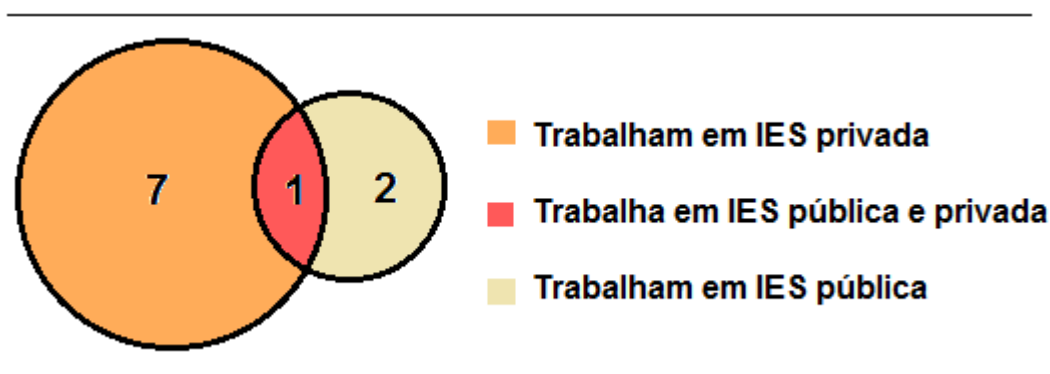
O tempo de ingresso no curso de especialização depois da graduação variou de um a 12 anos e o tempo médio foi de 3,5 anos. Isso pode significar que em todo o trajeto profissional a maioria teve a preocupação com o aperfeiçoamento de conhecimentos, tanto os relativos da área de formação, quanto os da área da Educação, provavelmente pela importância agregada à carreira docente.

Como mencionado, dez participantes são docentes no ensino superior. O tempo de carreira entre eles variou no momento da pesquisa de dois a 15 anos, com média de 7,4 anos e todos ministravam aulas na área de formação inicial.

No que diz respeito ao tipo de instituição de ensino em que trabalham: para sete participantes é privada, de dois é pública e de um é pública e privada, como observado no gráfico 6 e semelhante à afirmação de Santos (2012) quando justifica que a expansão no número de instituições de ensino superior privadas e o pouco

número de concursos das instituições públicas determina que a carreira docente no ensino superior seja predominante em instituições privadas.

Gráfico 6 – Instituições de trabalho dos participantes



Fonte: Dados coletados pela autora.

Além disso, cinco pretendem seguir a carreira docente e somente um não tem interesse na profissão docente. Estes seis participantes estavam matriculados no mestrado em Educação *locus* deste trabalho desde 2014.

Os motivos dos que indicaram a intenção de atuar na docência no ensino superior estão relacionados principalmente à possibilidade de trabalhar com a pesquisa, que é vinculada à Universidade e, para os demais, à crença de que a formação profissional é essencial para o desenvolvimento, ao interesse pela profissão docente em todos os aspectos e pela percepção de que há a necessidade de docentes formados na área específica, como afirmam alguns dos participantes:

Gosto de trabalhar com pesquisa e percebo que, no Brasil, ela ocorre especialmente nas universidades (P. 9).

Por acreditar que a formação profissional é essencial para a sobrevivência da sociedade! (P. 3).

[...] os docentes que lecionam no curso de Secretariado Executivo, em sua maioria, advém de áreas correlatas. São poucos os docentes que possuem formação na área [...] enquanto graduanda percebia que a falta de docentes na área dificultava o ensino e a aprendizagem (P. 14).

Interessante é a resposta do participante que não tem a intenção de ser docente no ensino superior e buscou o mestrado em Educação pela necessidade de aprimorar os conhecimentos relativos à área da Educação, melhorar a prática

profissional e comunicar-se melhor com os docentes no meio de trabalho. Segue sua afirmação:

Atualmente não tenho intenção em exercer a docência em nível universitário. Tenho desejo de aprimorar meus conhecimentos em relação à educação, para melhorar minha prática e ter um diálogo mais próximo com o corpo docente (P. 13).

Ainda que de áreas distintas e por caminhos e formações profissionais diversos, os participantes esclarecem em suas respostas o interesse comum pela Educação, seja para a profissão docente ou não, para a pesquisa ou formação pessoal, como balizadores em suas trajetórias profissionais.

Em entrevista, a coordenadora do curso de mestrado em Educação apontou uma particularidade referente à apropriação de conhecimentos pedagógicos dos alunos bacharéis comparados aos alunos licenciados: muitas vezes, para aqueles o primeiro contato com a área da Educação ocorre no mestrado, ainda que para pedagogos e outros licenciados ela afirme que também haja dificuldades (APÊNDICE D).

Para ela, esses alunos trazem outras experiências oriundos de sua formação extremamente ricos e que contribuem para as discussões e também para o Programa, por maior que sejam as dificuldades na temática específica da Educação.

Enquanto professora, ela acredita que outra característica frequente é que, por causa de alguns cursos do bacharelado não incentivarem a iniciação científica ou a pesquisa durante o trabalho de conclusão de curso, alunos tenham dificuldades em compreender a pesquisa no *stricto sensu*, especialmente na área das Ciências Humanas.

Uma das professoras entrevistadas percebe que comumente há alunos oriundos do bacharelado que apresentam pouco ou nenhum conhecimento sobre práticas pedagógicas, especialmente as concepções teóricas da área da Educação. Nesse sentido, a outra professora afirmou que há um consenso de que alunos com alguma formação pedagógica se sintam, por isso, em vantagem em relação a outros. Para ela, isso nem sempre é favorável: “Depende muito da formação que tiveram antes. Hoje em dia, a formação pedagógica nas licenciaturas nem sempre é profunda ou ampla, pois ainda se tem a ideia do valor maior do conteúdo que da forma de trabalho” (APÊNDICE E).

Em continuação de seu depoimento, a mesma professora percebe que os alunos do bacharelado, principalmente docentes, são interessados nas disciplinas: “Tive alunos excelentes, vindos da Música, da Dança, de Artes Plásticas, da Ciência da Informação, de diferentes áreas da Saúde, de Psicologia e tive alunos da Pedagogia muito bons e outros um pouco pretenciosos, que precisavam fazer muito esforço para acatar outras possibilidades além daquelas com as quais já conviviam”. Para ela, a apropriação de conhecimentos pedagógicos depende muito de cada aluno, principalmente de sua maturidade, intencionalidade e experiência profissional.

Em decorrência dessas constatações, os cursos de pós-graduação em Educação são alvos importantes de discussões sobre aspectos formativos, o modo como lidam e impulsionam o desenvolvimento dos alunos, entre eles docentes, que os buscam como parte da formação profissional.

4.4 Perspectivas dos alunos bacharéis sobre formação docente: elementos a considerar

Ao questionar os participantes alunos do mestrado em Educação da UEL oriundos do bacharelado sobre a formação docente e pedagógica do curso, percebeu-se que cada um apresentou uma concepção de docência muito relacionada às suas experiências, concepções, suas visões de mundo e, principalmente, seus ideais do que significa ser um bom professor no ensino superior.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) afirma que o professor ensina aquilo que está dentro de si, constituinte de seu ser, enquanto que o seu modo de ser, está muito relacionado aos seus ensinamentos. Por isso, o entendimento das condutas docentes apresentadas pelos participantes revelou muito sobre a docência praticada por eles, principalmente a vontade comum de aperfeiçoá-la e construí-la cada vez melhor.

4.4.1 Carreira profissional docente: motivos, conhecimentos e benefícios da docência na perspectiva dos bacharéis

A carreira docente tem sido vista como promissora para formados nas mais diversas áreas (OLIVEN, 2002). O mesmo foi constatado ao analisar os dados apresentados no segundo núcleo de questões que abordou os motivos da carreira docente como escolha profissional dos participantes (APÊNDICE D).

O momento em que a maioria dos participantes percebeu interesse na profissão docente foi durante a graduação. Isso remete a explicação de Oliven (2002) de que a possibilidade de aprofundar conhecimento em área de interesse atrai muitos jovens para a carreira docente. O interesse na profissão docente também ocorreu durante emprego profissional na área de formação ou oportunidade de emprego na docência, entre outros, como ilustra a tabela 11:

Tabela 11 – Interesse na profissão docente dos participantes

Interesse na profissão docente	Número de participantes
Durante a graduação	9
Durante o emprego na área de formação	2
Oportunidade de emprego	2
Convite	1
Durante o mestrado em Educação	1

Fonte: Dados coletados pela autora.

Os respondentes que perceberam interesse em seguir a profissão docente durante a graduação elencaram motivos diversos que os influenciaram como a participação em projetos de pesquisa e o almejo de trabalhar com o conhecimento, a facilidade em expor os conhecimentos durante as aulas e a interação com outras pessoas quando em discussões críticas e reflexivas.

A participação em projetos de pesquisa durante a graduação foi o item mais mencionado entre os participantes como motivador à carreira docente. Acredita-se que o trabalho de pesquisa requerido quando da iniciação científica e a prática decorrente em dialogar sobre a área de conhecimento transformaram-se em interesse para os alunos, ainda na graduação, em seguir carreira profissional que colaborasse com a pesquisa, como a docência.

A inspiração ao ver a atuação do professor e o incentivo de colegas na graduação também foram aspectos mencionados. E esse primeiro aspecto é muito relevante na pesquisa de Cunha (1989) ao demonstrar que os professores no ensino superior entrevistados tiveram interesse na profissão enquanto alunos e foram influenciados pelo comportamento de seus antigos professores.

Na pesquisa de Cunha (1989, p. 91) as atitudes positivas de ex-professores influenciaram seus entrevistados, enquanto alunos, a seguirem a carreira profissional docente e isso é visível também nessa pesquisa, como ela afirma “[...] os atuais professores são bastante influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar os que virão”. Essa característica parece uma constante fundamental a se considerar na profissão docente.

Para os que perceberam interesse pela docência durante a profissão na área de formação os motivos foram inquietação frente às práticas docentes de colegas professores e a estabilidade da profissão docente em instituições públicas.

A tabela 12 apresenta todos os motivos de interesse pela profissão docente dos 15 participantes que responderam a questão:

Tabela 12 – Motivos de interesse na carreira profissional docente para os participantes

Número de menções	Motivo de interesse na docência do ensino superior
3	Participação em projetos de pesquisa
2	Facilidade em expor conhecimentos
2	Inquietação frente às práticas docentes de colegas professores
2	Motivação em trabalhar com o conhecimento
2	Oportunidade de emprego em instituição privada
1	Conciliar profissão docente e família
1	Contato com o ambiente escolar
1	Convite da instituição
1	Estabilidade de emprego em instituição pública
1	Incentivo de colegas da graduação
1	Inspiração pela atuação de professor da graduação
1	Interação com as pessoas em discussões críticas e reflexivas
1	Interesse na Educação Básica
1	Possibilidade de partilhar o conhecimento

Fonte: Dados coletados pela autora.

A docência, segundo Oliven (2002), é uma profissão que faz mediação entre as áreas de conhecimento de interesse e estabilidade profissional de quem a segue. Contudo, a necessidade de professores em muitas instituições privadas, bem como a fraca formação profissional por vezes reconhecida no mercado de trabalho, fomenta a carreira docente como oportunidade de inserção profissional (GUIMARÃES; CARUSO, 1996).

Referente a isso, averiguou-se que dentre os dez docentes, cinco têm a carreira docente como exclusiva, sendo a maioria em mais de uma instituição privada. Os dados de Soares (2002) são relevantes quando a autora afirma que o número de docentes em tempo parcial nas instituições particulares de ensino é maior (56%) do que número de docentes em tempo integral nas IES particulares na região sul do país.

Os outros cinco docentes trabalham em mais de uma instituição privada, sendo um em duas instituições públicas, ao mesmo tempo em que exercem profissões da área de formação inicial.

Muitos docentes, principalmente os vinculados às instituições privadas, também são profissionais na área de formação inicial, como afirma Santos (2012). O autor explica que as duas profissões podem se configurar como complementação salarial, uma vez que na profissão docente o valor da hora-aula é comumente baixo, principalmente em instituições particulares, forçando o professor a ministrar aulas em mais de uma instituição de ensino e seguir profissão na área de formação inicial.

Os seis participantes que não são docentes têm profissão oriundas da área de formação inicial, mas cinco deles almejam a profissão docente.

Além de suas profissões, durante a pesquisa, sete do total dos participantes cursavam o mestrado, demonstrando que muito do tempo deles foi distribuído entre o curso de formação, a profissão e a docência.

Pesquisas como as de Borba, Ferri e Hostins (2006) e Pimenta e Anastasiou (2002) constatarem que alguns docentes no ensino superior oriundos de áreas que não propiciem a formação de professores parecem usar apenas a prática profissional do curso de formação para construir seus modos de ensinar. Na contramão, os participantes dessa pesquisa demonstram atenção aos conhecimentos da Educação para suas profissões docentes, estejam elas no início ou consolidadas.

Os participantes se destacam de seus colegas de formação por terem ingressado no mestrado em Educação como componente curricular para o desenvolvimento da docência no ensino superior. Esse diferencial se estende para suas preocupações pessoais sobre o tipo de formação educacional que estão construindo para suas carreiras profissionais.

As experiências profissionais dos participantes compreendem as áreas de formação inicial, outras áreas que não da formação inicial e a área da Educação. A maioria tem experiências profissionais na área de formação e dois mencionaram a área administrativa depois da formação em Ciências Econômicas e Engenharia Têxtil. Na área da Educação, as experiências foram predominantemente na docência.

Como um dos participantes afirmou, a experiência profissional anterior é muito importante para a condução da profissão docente. Em sua perspectiva, a excelência da profissão de ser professor no ensino superior alia conhecimento técnico e ação docente fundamentada:

[...] a minha concepção de um excelente professor alia o conhecimento técnico com a ação docente. Desta forma, primeiramente atuei na área técnica e posteriormente procurei o mestrado [em Educação] para suprir as dificuldades de bacharel [...] e refletir sobre as práticas docentes (P. 16).

Semelhante a essa afirmação, parece ser a trajetória profissional dos participantes da pesquisa, que buscam aliar os conhecimentos técnicos e específicos da área de formação inicial com os conhecimentos da área educacional para compor suas carreiras profissionais com foco na boa docência no ensino superior, como aconselha Cachapuz (2002) e Isaia (2006).

Quanto aos conhecimentos e experiências que serviram de base para a identidade da profissão docente dos participantes (APÊNDICE C), eles julgam como necessários, principalmente, a experiência e prática com o conteúdo ministrado, como evidenciam as afirmações a seguir:

Se trabalharei sobre altas habilidades/superdotação, devo ter experiência com esses alunos para enriquecer a prática docente (P. 1).

[...] acima de tudo, a experiência como profissional em Administração (P. 7)

Com uma formação de engenheiro (técnica), sempre acreditei que havia necessidade de conhecimento tácito, por se tratar de tecnologia. Desta forma, mesmo com planos de trabalhar na docência, atuei na indústria primeiramente. O conhecimento me possibilitou principalmente aulas mais dinâmicas e uma segurança para dar aulas (P. 16).

Outras principais citações foram as experiências adquiridas nos estágios, nos grupos de pesquisa e em apresentações de trabalho; as contribuições didáticas de cursos após a graduação; a conduta de busca constante pelo conhecimento e também a influência de parentes professores.

Ainda que somente uma menção, a resposta do participante docente que apontou as contribuições do mestrado em Educação como base para sua docência é muito interessante, pois revela uma concepção possível de representar outros tantos docentes que buscam a pós-graduação em Educação e aprendem novas formas de ser professor:

Com certeza minha maior baliza foi no mestrado em Educação, pois tive um contato com pessoas e referenciais teóricos mais específicos a este meio. Mas toda minha vida acadêmica, profissional e pessoal colabora no dia-a-dia da profissão, pois o professor precisa de fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e didáticos para trabalhar (P. 10).

A tabela de número 13 apresenta os aspectos identificados pelos participantes sobre conhecimentos e experiências que fundamentaram a docência:

Tabela 13 – Conhecimentos e experiências necessárias à boa prática docente para os participantes

(Continua)

Conhecimentos e experiências necessárias à boa prática docente	Número de menção
Experiência e prática com o conteúdo ministrado	6
Experiência dos estágios e grupos de pesquisa	4
Conhecimentos advindos do curso de graduação e pós-graduação	3
Formação didática em cursos após a graduação	3
Comunicação com os alunos	1

	(Conclusão)
Conduta de busca constante pelo conhecimento	1
Experiência em apresentar trabalhos e palestras	1
Influência de parentes professores	1
Formação em magistério	1
Formação no mestrado em Educação	1
Experiência na docência em Educação Infantil	1
Experiência como agente educacional	1
Experiência de vida e profissional	1

Fonte: Dados coletados pela autora.

Ao ministrar aulas sobre um dado conteúdo, o professor constrói sua carreira com base em conhecimentos, práticas e habilidades que fundamentem e auxiliem os alunos na aprendizagem (BRZEZINSKI, 2002). Nesse sentido, vários são os momentos que fortalecem a experiência do professor, seja com os estágios e grupos de pesquisa na formação inicial, seja no exercício prático no mercado de trabalho ou na aquisição de conhecimentos em cursos de pós-graduação. Os participantes têm consciência da importância dos saberes e experiências para a prática docente para a formação profissional dos alunos.

Além disso, como identifica a tabela 13, eles também dão valor aos aspectos pedagógicos para a profissão docente, ainda que não predominantemente, como a busca por novos conhecimentos, a boa comunicação com os alunos, a formação didática para a docência e as diversas experiências com áreas da Educação.

Uma das questões fundamentais da consulta foi sobre os benefícios de ser professor, mesmo advindo de áreas que não formam para a docência (APÊNDICE C). Suas respostas permearam os benefícios da realização pessoal, a possibilidade de trabalhar com a teoria e prática da área e a participação na formação profissional dos alunos. É evidente, portanto, que o magistério para esses docentes possibilita satisfação pessoal ao trabalhar na área de interesse, ao passo que contribui para o desenvolvimento profissional de outros. Seguem algumas respostas:

Acho fascinante lecionar. Realizo-me em sala de aula, compartilhando saberes (P. 6).

[...] possibilidade de atuar com a intersecção teórica e prática (P. 2).

Poder colaborar com a formação de outros profissionais a partir de conhecimentos advindos da minha prática profissional (P. 3).

Outros benefícios mencionados foram o crescimento cultural, intelectual e pessoal proporcionado pela carreira e que podem ser compartilhados ao longo da formação dos alunos e a possibilidade de refletir e dialogar com os pares sobre a área profissional, sendo essa uma forma de atualização constante.

Aspectos práticos também foram apontados como a estabilidade profissional e a possibilidade de conciliação de horários entre docência e outros afazeres. Seguem algumas respostas:

Estar sempre me atualizando, participando de eventos e publicando trabalhos científicos, além de ter contato com os alunos (P. 1).

A necessidade de atualização constante tem me ajudado muito como profissional e essa necessidade nasceu com a atuação em sala de aula (P. 7).

Poder contribuir com a construção do conhecimento, pois é uma experiência enriquecedora para mim (P. 8).

Destaque para a resposta de um dos participantes que afirma que ser docente é:

Ter o privilégio de refletir acerca da totalidade da realidade que envolve o cotidiano profissional do assistente social e poder dialogar com os colegas de profissão e alunos os limites e possibilidades de atuação da profissão na contemporaneidade (P. 10).

O gosto pelo saber demonstra a relação afetiva do docente com sua área de ensino, pois há o prazer intelectual obtido por meio do aprofundamento teórico e prático em uma área de conhecimento, como expresso por Cunha (1989). São esses aspectos que fazem da profissão docente um motivador para o estudo e valorização de um campo de conhecimento e, como afirma a autora, é também o que influencia os alunos no desejo de aprender.

A pergunta também se estendeu para os participantes que têm outras funções além da docência e para aqueles que ainda não são professores sob a indagação de quais benefícios o mestrado em Educação trouxe para suas profissões.

O maior benefício citado foi o aprofundamento de conhecimentos na área e também a formação de pesquisador. Outros aspectos foram apontados como a

formação integral, crítica, reflexiva e cidadã; a aquisição de conhecimentos da área da Educação e a semelhança entre as áreas de atuação e da Educação.

As formações profissionais e as carreiras dos participantes estão relacionadas à área da Educação, por esse motivo o aprofundamento de saberes e a compreensão de teorias e linhas de pesquisa promovidas pelo curso de mestrado parecem ter sido enriquecedores para a formação de melhores profissionais.

Além desses, outros estão contidos na tabela 14 a seguir. Seguem alguns expostos:

Trabalho em uma área da Educação que ainda tem poucos estudos no Brasil. O curso de mestrado [em Educação] contribuiu para aprofundamento do conhecimento, [...] além de favorecer melhor olhar científico (P. 9).

[...] com o meu olhar de pesquisadora, pois acredito que devemos usar a pesquisa na prática profissional, realizar projetos, traçar objetivos e disseminar conhecimentos (P. 3).

A aquisição de conhecimentos para a função que exerço [...] onde trabalho (P. 8).

Tabela 14 – Benefícios do mestrado em Educação para profissões não docentes elencados pelos participantes

Benefícios do mestrado para profissões não docentes	Número de menções
Aprofundamento de conhecimentos na área da Educação	3
Formação de pesquisador	3
Formação integral, crítica, reflexiva e cidadã	2
Aquisição de conhecimentos da área da Educação	2
Semelhança entre as áreas de atuação e da Educação	2
Atualização do conhecimento por meio de pesquisa e participação em eventos	1

Fonte: Dados coletados pela autora.

Os benefícios apontados são reflexos de uma política de incentivo à qualificação científico-tecnológica de profissionais que pode ser observada também em outros Programas no país (NEVES, 2002). Além disso, a pós-graduação é espaço de desenvolvimento e incentivo à profissionalização docente que, para Masetto (1998 p.11) “[...] exige competências específicas, que não se restringem a

ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício da profissão”.

Foi perguntado às professoras como percebem a relação da formação pedagógica com a formação para a pesquisa ofertadas no curso e se há privilégio entre uma dessas dimensões (APÊNDICE E). Para as duas, o mestrado em Educação enfatiza a formação para a pesquisa:

Em nossa realidade – a do Mestrado em Educação – percebo que a ênfase maior é na pesquisa. Há disciplinas, orientação da dissertação desde o início do curso e um estímulo à participação em projetos dos professores e publicações oriundas da pesquisa. Vejo que a formação pedagógica está, no momento, um pouco mais acanhada (PROFESSORA 1).

Apesar de considerar necessária as duas dimensões, percebo que atualmente o privilégio para a pesquisa se faz mais presente. Considero que falta no Mestrado em Educação a dimensão pedagógica talvez tão esperada pelos bacharéis (PROFESSORA 2).

Ainda assim, confirmam a importância da formação para a pesquisa e que ela complementa a formação para docência:

A formação em pesquisa é igualmente importante, já que nos cursos de graduação de onde se originam os alunos, nem sempre tiveram oportunidade de vivenciar a pesquisa. Do meu ponto de vista a pesquisa é uma oportunidade de aprendizados múltiplos e de formação profissional continuada, o que possibilita uma melhor docência, inclusive (PROFESSORA 1).

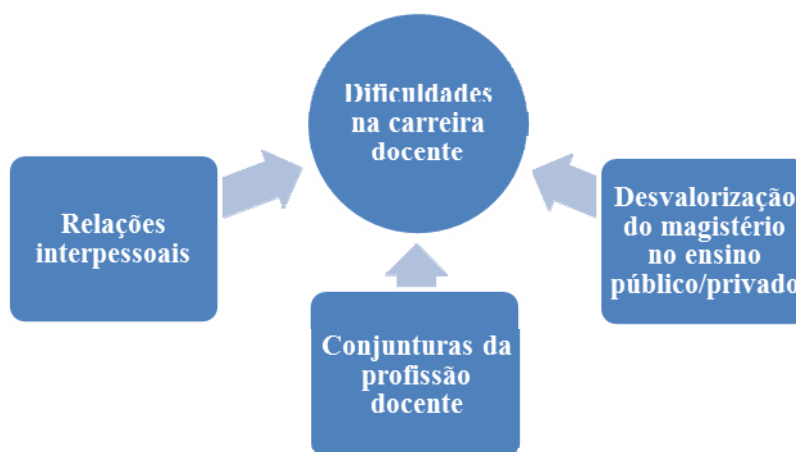
[...] não descarto a importância da pesquisa na pós-graduação, para que o futuro docente universitário possa efetuar-la na sua docência futura (PROFESSORA 2).

Uma delas complementou que os dois focos são igualmente importantes para a formação profissional dos alunos, mas que o mestrado acadêmico em Educação poderia primar mais pela formação docente e o aspecto pedagógico, uma vez que recebe alunos de todas as áreas de conhecimento interessados na Educação e ensino e alunos que possuem fraca formação pedagógica advinda da licenciatura.

A próxima questão objetivou saber dos participantes que são docentes no ensino superior sobre as dificuldades enfrentadas na profissão docente. Ens e Donato (2011) afirmam que a educação passa por profundas transformações que alteram o significado da ação docente diante das novas exigências neoliberais à

profissão. No mesmo sentido foram as respostas dos participantes professores que, no compêndio, tocaram em três assuntos: relações interpessoais; desvalorização do magistério no ensino público e privado e conjunturas da profissão docente (GRAF. 7).

Gráfico 7 – Dificuldades enfrentadas na carreira docente pelos participantes professores do ensino superior



Fonte: Dados coletados pela autora.

Nas relações interpessoais, as maiores dificuldades dizem respeito aos alunos, principalmente quanto ao desinteresse durante as aulas, a imaturidade de alguns alunos em relação ao ensino superior e a fraca formação dos alunos advinda do ensino médio. Seguem algumas respostas:

Uma dificuldade é encontrar alunos com baixo nível de conhecimento na graduação (P. 1).

Também, percebo que muitos têm consciência da necessidade de estudar, mas alguns preferiam fazer outras mil coisas a estar na sala de aula e deixam isso transparecer. É necessário “trazê-los de volta” sempre! (P. 4).

São questões comportamentais, tais como o comportamento dos alunos em sala de aula, a falta de respeito ao professor, a falta de comprometimento e interesse dos alunos pelas atividades (P. 14).

A este respeito, Cosme (2011) expõe como um desafio a valorização das aprendizagens dos alunos e o reconhecimento do protagonismo pedagógico dos mesmos, promovendo o desenvolvimento diverso das aprendizagens que permitam lidar com os desafios e exigências do futuro.

É frequente entre os professores do ensino superior, de acordo com Cunha (1989), o entendimento de que os alunos não sabem pensar e não foram preparados para o desenvolvimento do espírito crítico e científico, mas como aponta Behrens (2011), a relação professor e aluno precisa ser dialógica, estabelecendo parcerias, para crescerem e educarem-se mutuamente no intuito da criticidade e cientificidade.

O uso da pesquisa e o incentivo da produção de conhecimento pelos alunos, para Cunha (1989), é um caminho viável à aprendizagem que procura produzir novos conhecimentos e formas alternativas de utilizar o conhecimento existente.

Ainda nas relações interpessoais, um destes participantes mencionou também que um desafio ao cotidiano docente é a influência da desmotivação de colegas:

Deparar-nos com alunos que nem sempre estão interessados em aprender. Além disso, os próprios colegas de trabalho são desmotivados, aguardando apenas o tempo para a aposentadoria. Isso acaba sendo um pouco frustrante (P. 6).

A desmotivação docente é um elemento presente. Ens e Donato (2011) explicam que as políticas educacionais que determinam o campo da formação docente e o campo de trabalho docente podem resultar na precarização da profissão, a perda de identidade do professor, a proletarização, desvalorização e descaracterização do trabalho do professor, o que se configuram em elementos de desmotivação.

Nas menções em torno da desvalorização do magistério, dois participantes afirmaram a falta de reconhecimento da profissão, 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 participantes, bem como com o ambiente empresarial e com a mercantilização da educação, como afirmam as seguintes respostas:

A maior dificuldade é o reconhecimento de sua importância na formação do cidadão por parte de vários setores da sociedade: governo, família, outros profissionais (P. 8).

Uma dificuldade é [...] o baixo valor da remuneração do trabalho (P. 1).

[...] banalização da educação, comércio de diplomas, ausência de métodos e critérios na iniciativa privada e a maior preocupação se o aluno gosta ou não do professor (pois ele está pagando) do que se o discente está aprendendo ou não (P. 2).

[...] má remuneração e [...] ambiência empresarial (P. 10).

Todos esses elementos influenciam o estado de mal-estar docente (ESTEVE, 1999) e, de acordo com Tardif e Lessard (2008) são decorrentes de aspectos como a transformação do papel do estado, o modelo mercantil, a globalização e o desenvolvimento das tecnologias de informação, além dos novos modos de regulação da educação, orientados pela disputa entre a política humanista-igualitária e a política neoliberal.

Sobre as conjunturas da profissão docente, os participantes mencionaram as instalações físicas das instituições como não adequadas ao ensino, a falta de tempo para estudos e pesquisas e também o excesso de trabalho. Seguem algumas afirmações:

Em termos de dificuldades eu diria infraestrutura (P. 2).

Falta de tempo para estudos e pesquisas [...] e estrutura (P. 10).

Hoje principalmente o excesso de trabalho (P. 11).

Essas conjunturas amplificam as condições de precarização do trabalho docente. Há a necessidade de que seja acessível ao professor um conjunto de condições que aumentem a afetividade pelo trabalho como salários, reconhecimento público, estrutura adequada e políticas que incentivem o magistério, de acordo com Ens, Gisi e Eyng (2010). Para mais, “[...] não há condições para um exercício pleno da docência se o professor precisa assoberbar-se de trabalho para garantir sua sobrevivência” (CUNHA, 1989 p. 123).

Ao dar sequência ao núcleo de perguntas referentes aos motivos da carreira docente como escolha profissional, após a questão sobre as dificuldades encontradas na profissão docente, os mesmos participantes que são professores no ensino superior responderam sobre os desafios que lhes são postos no desenvolver da profissão. As respostas para melhor entendimento, como anteriormente, foram separadas em quatro blocos indicativos sobre o alunado; o ensino; a formação inicial e continuada e a adequação às tecnologias (GRAF. 8).

Gráfico 8 – Desafios da profissão docente para os participantes professores no ensino superior



Fonte: Dados coletados pela autora.

Sobre o alunado, os participantes que são professores no ensino superior afirmaram que o principal desafio é manter o interesse dos alunos e também a necessidade de adequação ao perfil do aluno. Seguem duas justificativas:

Um desafio é transmitir a experiência e o conteúdo programático para alunos desinteressados (P. 1).

Em termos de desafios, afirmaria que é fomentar interesses do aluno [...] outro desafio é adequar-se às mudanças tecnológicas e conseqüentemente ao perfil do aluno. A nova geração é oriunda da tecnologia, um quadro *touchscreen* vai permitir ao docente melhor interação com este aluno que o velho quadro negro, apenas para citar um exemplo. Obviamente, vale destacar que a tecnologia facilita o acesso a informação, mas transformar informação em conhecimento ainda é um processo pedagógico, sendo um paradigma a ser transposto (P. 2).

Cunha (1989) apresenta um significativo aspecto que pode ocorrer na relação professor e aluno que é o número grande de habilidades de ensino desenvolvidas pelo professor e o desconhecimento das habilidades nos alunos. As transformações tecnológicas, tão acessíveis e presentes no cotidiano, são as habilidades dos alunos mencionadas pela autora no fim da década de 1980 adaptadas à sociedade de 2014 e que influem nas relações sociais em sala de aula que outrora se baseavam em outras tecnologias como a lousa e o giz.

Sobre o ensino, os respondentes afirmaram que o desafio é desenvolver um ensino de qualidade, transmitir experiências e conhecimentos, demonstrar a importância da disciplina e apresentar sua prática:

O desafio é melhorar a qualidade do ensino (P. 8).

[...] a transmissão do conhecimento de forma plena e fidedigna (P. 3).

[...] mostrar para ele [aluno] porque aquela disciplina é importante a ele (P. 2).

Muitas vezes, é difícil atender a tantos anseios diferentes em salas que podem chegar a ter 60 alunos [...]. Outra dificuldade é o ensino prático, que nem sempre pode ser ofertado (P. 4).

Essas são preocupações frequentes dos professores em desenvolver um bom ensino com as disposições que lhes cabem no momento da aula. Cunha (1989 p. 107) aponta que a empatia nas relações de ensino e aprendizagem é uma ferramenta importante de aprendizagem e resolução das dificuldades, e que:

[...]. Essa empatia, o colocar-se no lugar do outro, leva os professores a reconhecerem que aprendem muito com os alunos, tanto no sentido de fazer crescer o conhecimento que é posto em coletivo quanto no de aprimoramento das relações e da cosmovisão.

Referente à formação inicial e continuada docente, os participantes responderam como desafios: a necessidade de atualização constante dos conhecimentos, a fraca formação inicial para a docência e as demandas do papel de pesquisador:

Senti-me um peixe fora d'água, atuando em um ambiente que não era o meu, com alunos críticos e bastante "anteados" e por esta razão precisar me manter atualizada (P. 7).

Atualização constante (P. 12).

O desafio é melhorar a qualidade na formação do docente, nível salarial, qualidade do ensino (P. 8).

O desafio [...] é principalmente avançar em pesquisas sem estrutura e a busca por sempre proporcionar um estudo de qualidade (P. 16).

Para Cunha (1989, p. 170) a formação do educador deve ser entendida como um processo de desvendamento e reflexão constante da realidade de sua profissão, em seu próprio cotidiano, dentro das condições históricas em que ele mesmo vive: "[...]. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico".

Sobre a adequação docente frente às novas tecnologias, o maior desafio apresentado remete à adaptação a essas tecnologias. Outro respondente afirmou

também que seu maior desafio é o fazer docente nas modalidades presencial e a distância de educação:

Atuo no ensino presencial e EaD. No EaD, o desafio maior é planejar aulas e web aulas de forma dialógica e contextual para facilitar a aprendizagem dos alunos (P. 15).

[...]. Sobretudo na atual conjuntura com os recursos da web que possibilitam o acesso às informações e a interação entre pessoas como é o caso das mídias sociais, nesse contexto o professor precisa estar preparado para acompanhar essa realidade (P. 14).

Em vários momentos, as respostas sobre as dificuldades e os desafios à docência demonstraram preocupações dos participantes sobre o papel das tecnologias e necessária adaptação/atualização que geram no trabalho docente.

As tecnologias da comunicação e informação, segundo Tedesco (2012) implicaram à escola e, principalmente, aos professores, novas formas de trabalhar com as informações e conhecimentos socialmente significativos. O autor explica que as mudanças tecnológicas aconteceram simultaneamente a um processo de crise da autoridade do adulto frente ao conhecimento, o que agravou o processo tradicional de ensino e compele o professor a buscar alternativas para as aprendizagens.

A docência nessas características significa para Ens e Donato (2011 p. 87) “[...] ser profissional do conhecimento na sociedade do conhecimento”, uma profissão que exige, para as autoras, um estado constante de tensão diante do trabalho com e sobre seres humanos e dos desafios e influências advindos da sociedade.

A última questão do núcleo dos motivos da escolha profissional pela carreira docente indagou aos participantes o entendimento sobre formação pedagógica para o ensino superior. Como cada participante afirmou uma concepção de formação pedagógica e o trabalho afirma constantemente sua importância para o trabalho de ser professor, a seguir, apresentam-se todas as respostas.

A maior parte dos respondentes (47%) afirmou que envolve uma formação seja teórica, humana ou didático-metodológica:

Acho que se refere à metodologia de ensino, a formação para didática em sala de aula (P. 1).

Formação humana e profissional docente incluindo aspectos antropológicos, epistemológicos, éticos e políticos (P. 5).

Uma formação que prepare o docente para ensinar e também para aprender. Essa formação não se restringe apenas ao conteúdo das disciplinas que irá ministrar, mas um conhecimento acerca de seu exercício profissional aliado aos saberes epistemológicos, envolvendo a pesquisa, essencial para o ensino superior. Para que essa formação se efetive faz-se necessária a adoção e utilização de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio, além de uma política educacional consistente, que favoreça a capacitação contínua e continuada do docente (P. 6).

Uma formação que privilegie o saber docente, que oriente o professor a como enfrentar as mais diversas situações em sala de aula (P. 7).

Imagino que a formação para atuar no ensino superior deva abranger técnicas de pesquisa, aprofundamento nas linhas de estudo em educação, metodologia para incentivar o envolvimento do aluno da graduação (P. 8).

Formação acadêmica (teórica e prática) voltada pra o ensino superior (P. 11).

Entendo como uma formação que possibilite ao docente uma metodologia e uma prática pedagógica que contemple as reais necessidades dos alunos e do ser professor nos dias atuais (P. 14).

Formação didático-pedagógica (P. 15).

Outros participantes acreditam se referir à preparação profissional para o ensino:

Acredito que seja a preparação de um profissional que atue na formação de outros profissionais (P. 3).

Preparação profissional para atuar no processo de ensino/aprendizagem no ensino superior (P. 10).

[...] é o professor estar preparado, capacitado para a docência. Ter, além do conhecimento teórico da qual se propõe trabalhar, conhecimento metodológico e didático para que o conhecimento possa ser não apenas “repassado”, mas construído por meio de reflexões com os discentes (P. 9).

Além desses, outros participantes mencionaram que a formação pedagógica é a aquisição de ferramentas para a prática pedagógica, direcionamento do desempenho docente e o estudo da ação docente:

Formação constitui na aquisição por parte do docente de ferramentas que contribuem para sua prática pedagógica, ou seja, estar melhor preparado para atuar no processo de ensino aprendizagem no curso superior desde tipos de avaliação, níveis de alunos, processo

didático, as contribuições e limitações de embelezamentos (dinâmicas, vídeos, competições, etc.) (P. 2).

Direcionamentos para melhor desempenho das atividades docentes (P. 12).

Estudo sobre a ação docente seja uma reflexão ou até mesmo um estudo sobre as práticas docentes (P. 16).

Um participante não expressou exatamente seu conceito sobre formação pedagógica para o ensino superior, mesmo assim mencionou um ponto importante sobre a falta de preparação para a carreira docente em áreas do bacharelado:

Entendo que a grande maioria de cursos superiores é formada por cursos que não visam à extensão universitária e por isso não preparam o aluno para seguir este tipo de carreira. É verdade, porém, que qualquer tipo de ensino não se faz sem professor. Dessa forma, penso que a formação pedagógica para o ensino superior deve trazer discussões atuais sobre o tema, práticas pedagógicas para atuação em sala de aula e elaboração de materiais. Entendo que um profissional que pretenda entrar em sala de aula, mesmo com toda vivência profissional em sua área, deve ter uma preparação pedagógica para isso (P. 4).

Por mais distintas que tenham sido as respostas, que elencaram desde a formação teórica sobre a didática, preparação profissional para o ensino, a aquisição de ferramentas até o direcionamento da ação docente, elas assemelharam-se na afirmativa de que a formação pedagógica para o ensino superior constitui-se de uma formação e um desenvolvimento voltado para o professor sobre os aspectos do ensino e isso revela a preocupação quanto à conduta docente dos participantes.

Cunha, desde 1989, em seu livro sobre o Bom professor e sua prática, afirma que não é possível conceber apenas um conceito de formação pedagógica e a existência de várias se revelam no modo de ser de cada professor e essa pesquisa confirma essa ideia. O importante é que, como explica Cosme (2011), a mediação pedagógica deve ser a dimensão central da redefinição do trabalho docente capaz de definir a ação do professor, sua profissionalidade, suas relações de ensino e exteriores ao seu grupo profissional.

Cunha (1989) explica que as vivências do professor refletem em suas atribuições sobre a importância da formação pedagógica e que os professores projetam aspectos que desejam para si como importantes para todos os outros e essa é uma forma de analisar as narrativas dos participantes. Para a autora: “[...]. O professor seleciona aspectos que julga serem relevantes e rejeita outros, em função

das suas próprias necessidades, no momento em que projeta sugestões para a formação de professores” (CUNHA, 1989 p. 129).

A formação pedagógica para Nóvoa (1992) não se constrói pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, e sim por meio do trabalho reflexivo sobre as práticas docentes e uma reconstrução permanente da identidade pessoal. O princípio da docência é contribuir na formação dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios que lhes cabem na profissão e para a convivência na sociedade (ENS; DONATO 2011).

Os conceitos fundamentais apresentados pelos participantes da pesquisa estão contidos na tabela 15 a seguir:

Tabela 15 – Conceitos fundamentais na concepção sobre formação pedagógica para o ensino superior dos participantes

Conceitos fundamentais na concepção dos participantes	Número de menções
Formação seja teórica, humana ou didático-metodológica	8
Aquisição de ferramentas para a prática pedagógica	3
Direcionamento do desempenho docente e o estudo da ação docente	3
Preparação profissional para o ensino	3

Fonte: Dados coletados pela autora.

Ao analisar as respostas que envolveram formação teórica, humana ou didático-metodológica, percebe-se a existência de um entrelaçamento de suas concepções. Há a menção sobre o preparo para ensinar e também aprender. Aqui afirma-se o aprender com os alunos, com outros professores, com as situações do cotidiano, com as leituras relacionadas e aprender constantemente sobre seu exercício profissional. E isso requer uma condição humana, antropológica, epistemológica, ética e política, disposta ao próprio desenvolvimento e melhoramento de sua prática e que pode ser convertida em metodologias, técnicas de pesquisa, aprofundamento de conhecimentos, enfim, em práticas pedagógicas que vislumbrem a formação dos educandos.

Além disso, evidenciou-se dois pontos relevantes na formação pedagógica para a docência: os cursos superiores não apresentam espaços para a formação

das práticas docente no ensino superior, ainda que eles mesmos precisem de professores preparados para o ensino e uma formação pedagógica efetiva precisa de metodologias, estratégias e materiais de apoio junto com política educacional de capacitação contínua docente.

Dessa forma, defende-se ideia de Behrens e Pereira (2011) de que a Universidade junto com os responsáveis pelos processos de formação docente devem criar espaços e situações de formação para seus docentes refletirem sobre o ensino e aprendizagem que promovem, “[...] atribuindo sentido e significado ao trabalho que desenvolvem, sustentados em teorias que permitam de forma compartilhada compreender a prática pedagógica e seus determinantes, renovando conhecimentos e saberes de forma contínua” (BEHRENS; PEREIRA, 2011 p.141-142).

Esses espaços são comumente voltados para a formação pedagógica docente institucionalizada e podem contribuir significativamente para que os conceitos da docência sejam refletidos e discutidos no intuito do desenvolvimento da profissão.

4.4.2 A busca pelo mestrado em Educação/UEL pelos bacharéis: intuítos e contribuições

O terceiro núcleo do questionário respondido pelos 16 participantes abrangeu perguntas sobre a busca pelo mestrado em Educação (APÊNDICE C).

Indispensável, a primeira questão focou os motivos que os fizeram buscar o mestrado em Educação e não o mestrado em área de formação inicial. Como resposta majoritária foi o interesse nas contribuições da Educação para a carreira docente, bem como as contribuições que o mestrado traria ao emprego profissional, seja em fase de formação seja em continuidade da carreira:

Busquei o mestrado em Educação e não em Psicologia, pois sou docente na área da Educação (P. 1).

Interesse em aprofundar meus conhecimentos em relação à educação, metodologias de ensino e as pesquisas em educação para melhorar a ação docente (P. 8).

A escolha se deu porque meu objetivo é a docência (P. 5).

A minha área de atuação foi o motivo, trabalho com Psicologia Educacional, mais especificamente com Educação Especial (P. 3).

Outros motivos foram que alguns são docentes no ensino superior, enquanto outros que almejam a profissão buscaram os saberes da Educação e suas linhas de pesquisa para suas profissões. Para eles, a docência requer conhecimentos técnico-pedagógicos.

Concordando com os alunos, as professoras entrevistadas acreditam que há perspectivas relacionadas à docência por aqueles que buscam o mestrado em Educação. Para uma delas, em todas as áreas do conhecimento há profissionais interessados no ensino e, assim, buscam cursos que os possibilitem aprofundamento teórico na área da Educação, como o mestrado. Para outra, a busca pelo mestrado em Educação por profissionais oriundos do bacharelado é majoritariamente um complemento de suas carreiras docentes (APÊNDICE E).

Profissões que compartilham da área da Educação também foram motivadoras na busca pelo mestrado, principalmente os coordenadores de cursos e os psicólogos. Por outro lado, dois participantes afirmaram o interesse no mestrado em Educação pela cobrança de mestrado acadêmico na profissão docente e pela precaução sobre possível exigência dos órgãos públicos quanto à formação em área da Educação (tabela 15), como nas respostas a seguir:

Um dos motivos que me levaram a fazer o Mestrado em Educação e não o mestrado na área específica se deve ao fato de buscar conhecimento das práticas pedagógicas de ensino e da docência universitária (P. 14).

Busquei o Mestrado em Educação por entender ser este programa o único que trabalhe de forma mais contundente a história da Educação e também a ação docente. Não queria um mestrado profissionalizante, comum na minha área de formação (P. 6).

Optei pelo Mestrado em educação quando fui coordenar uma IES e percebi que precisava de um arcabouço maior para atuar no cargo (P. 2)

Minha opção pelo mestrado em educação se deveu ao fato de que não possuía nenhuma formação em licenciaturas e achei melhor me precaver pra o caso do MEC passar a exigir alguma formação em educação (P. 7).

Ao procurar o mestrado em Educação, a pesquisadora teve como maior motivo aperfeiçoar a formação para o magistério no ensino superior. Ao ingressar, observou colegas com diferentes percursos profissionais, mas que tinham o mesmo intento de formação docente. Essas respostas evidenciam alguns desses percursos

e dão pistas para as indagações iniciais, aquelas referentes às maneiras de lidar de outros mestrandos quanto ao preparo pedagógico para a docência. Muitos deles também sentem a necessidade da consolidação pedagógica para suas carreiras e por isso ingressaram, como fez a pesquisadora, no Programa.

A tabela 16 apresenta todos os motivos apontados pelos participantes da busca pelo mestrado em Educação:

Tabela 16 – Busca do Mestrado em Educação pelos participantes

(Continua)

Motivos elencados	Número de menções
Interesse nas contribuições da Educação para a carreira docente	5
Atuação profissional na área de formação	3
Por serem docentes no ensino superior	2
Pelo trabalho com a Educação Especial	2
Interesse pela área da Educação	2
Interesse pela linha teórica da pesquisa	2
Cobrança de mestrado acadêmico na profissão docente	2
Por ser docente na área da Educação	1
Por querer ser docente na área da Educação	1
Por trabalhar como coordenador de curso superior	1
À necessidade de dialogar com professores na função de coordenador	1
Conciliar com a área de atuação	1
Necessitar de conhecimentos referentes ao ensino superior	1
Por compreender que a docência alia conhecimentos técnico-didáticos	1
Por precaver exigência dos órgãos públicos quanto à formação em área da Educação	1

Fonte: Dados coletados pela autora.

Como demonstrado, o interesse pelas contribuições da Educação para as carreiras profissionais relacionadas à educação e ao ensino é essencialmente o que motiva alunos bacharéis a ingressarem o Programa de Mestrado em Educação. Em consonância, uma das professoras entrevistadas afirma:

[...] o mestrado em Educação está aberto para todos os profissionais e favoravelmente em todas as áreas sempre têm aquelas pessoas interessadas no ensino. Quando eles se interessam pelo ensino [...] vão em busca ou de uma especialização ou de um mestrado. A busca pelo mestrado em Educação e o conteúdo que ele oferece se justifica principalmente para aqueles que vislumbram o gosto pela docência ou ensino de um modo geral.

Ao comentar sobre os motivos dos alunos na entrevista com a coordenadora do curso perguntou-se também se o referido mestrado em Educação consegue trabalhar com as intenções e necessidades desses alunos (APÊNDICE D). Em resposta, ela afirmou que o mestrado consegue trabalhar com a formação do pesquisador cuja investigação seja a Educação e, por conseguinte, com as dúvidas que tenham enquanto objetos de pesquisa. Não há como entrar nas especificidades de conteúdos das áreas das quais eles se originam.

A coordenadora acredita que a gama de disciplinas que o Programa apresenta são fundamentais para a formação do pesquisador em Educação e por isso consubstanciam a docência.

Ela afirma também que os alunos bacharéis que ingressam no Programa têm formações e trajetórias profissionais consolidadas: “[...] dificilmente recebemos aqui um bacharel que se formou em dezembro e entrou no mestrado em março, ao contrário dos pedagogos”, em suas palavras. Essas características dos alunos contribuem para seus motivos de ingresso ao mestrado em Educação e por isso foram mencionados.

Dubar (1997) considera que uma boa formação em um Programa trabalha as intenções e perspectivas dos alunos para construir novos significados à profissão.

Neste intuito, foi perguntado aos participantes sobre suas expectativas antes de ingressar no curso e se elas foram ou estão sendo alcançadas. Alguns afirmaram que inicialmente tinham vontade de aprender a pesquisa científica e aprofundar o conhecimento na área, essas expectativas foram alcançadas:

Tinha a perspectiva de realizar pesquisa científica e aprofundar o conhecimento específico da área escolhida para estudar. Foram alcançadas (P. 1).

Aprofundar os conhecimentos. Sim, foram alcançadas (P. 15).

Um participante mencionou que o primeiro anseio foi de aprender outras perspectivas de docência, que não somente técnica, para a atuação em sala de aula e que ela foi alcançada:

Eu queria deixar de ser tão técnica na docência, queria aprender outras visões da docência. E elas foram atendidas (P. 12).

Outras perspectivas bem-sucedidas foram apontadas como aprender sobre autores fundamentais da área e conhecimentos relativos à Educação. Para os alunos ingressantes em 2014 os anseios são aprender a conciliar a teoria e prática, formas de atuação docente e se envolver com as tarefas da área da pesquisa. Seguem algumas citações:

Espero conseguir conciliar a teoria com a prática, utilizar a teoria na minha prática e minha prática nas minhas pesquisas (P. 3).

[...] para poder estudar sobre a motivação de alunos e refletir sobre as práticas docentes. Considero que as expectativas foram superadas (P. 16).

Interesse em aprofundar meus conhecimentos com relação [...] às pesquisas em educação (P. 8).

Um participante afirmou que não teve expectativas prévias:

Não tinha perspectivas definidas, fui absolutamente aberto a aprender e isso permitiu que o mestrado superasse minhas expectativas totalmente e de forma positiva (P. 2).

A coordenadora do mestrado em Educação acredita que essas expectativas têm coerência com o que o curso proporciona aos alunos, uma vez que ele engloba as esferas da docência e a da pesquisa e os objetivos individuais dos alunos são relevantes.

A tabela 17 apresenta as expectativas para o mestrado em Educação dos participantes, citadas anteriormente:

Tabela 17 – Expectativas dos participantes para o mestrado em Educação

Expectativas	Foram alcançadas?	Número de menções
Aprender a pesquisa científica e aprofundar o conhecimento na área	Sim	2
Aprender outras perspectivas de docência, que não somente técnica, para a atuação em sala de aula	Sim	1
Aprender sobre autores fundamentais da área da Educação	Sim	1
Aprender conhecimentos relativos à Educação	Sim	1
Aprender sobre a área da Motivação	Sim	1
Conhecer práticas e a amplitude da atuação docente	Sim	1
Aprender a conciliar a teoria e prática	Pretendem	1
Aprender formas de atuação docente	Pretendem	1
Se envolver com as tarefas da área da pesquisa	Pretendem	1

Fonte: Dados coletados pela autora.

Pelo que a tabela indica, suas pretensões dispõem-se no aprofundamento de conhecimentos e práticas docentes e quando não, tocam em assuntos de estudos da área educacional.

Para as professoras, uma entrevistada e outra que respondeu o questionário, os alunos oriundos do bacharelado demonstram expectativas na formação para a docência. Uma delas ministrou a disciplina de Didática no Ensino Superior no Programa durante 18 anos e constatou que muitos desses alunos ingressavam no mestrado com a carreira docente consolidada e, por isso, apresentavam interesse e comprometimento com a disciplina (APÊNDICE E).

Para outra, as expectativas se transformam quando percebem que o Programa não dispõe de “[...] receitas prontas”, segundo ela, mas apresenta-se como “[...] um caminho muito mais amplo para análise da sociedade e da escola vigente” (APÊNDICE E).

De fato, o mestrado em Educação referido acolhe as expectativas de seus alunos e as atende, umas mais que as outras, e outras vão se transformando ao longo do curso. Como a coordenadora mencionou “[...] ninguém sai do mestrado do modo como entrou, a apropriação do conhecimento é o que favorece isso” (APÊNDICE D).

A pós-graduação brasileira tem como um de seus princípios a formação de recursos humanos para o desenvolvimento da ciência e tecnologia do país, bem como econômico e social de seus alunos (BRASIL, 2004).

Quando perguntado aos participantes sobre de que forma o mestrado em Educação auxilia para a profissão, seja docente ou não, as respostas evidenciaram contribuições práticas como o conhecimento da pesquisa científica e conhecimentos de metodologia de ensino:

Não me auxiliou na profissão docente, mas em como fazer pesquisa científica ou em saber buscar bases científicas para pesquisar determinado tema (P. 1).

Conhecimento teórico (mais especificamente advindos de pesquisas recentes) para meu olhar de pesquisadora na minha profissão e para disseminação de conhecimento (P. 3).

Pode auxiliar o mestrando ou docente a se aperfeiçoar como pesquisador, elaborando artigos e apresentando os trabalhos nos eventos da área (P. 14).

Com o aprofundamento em metodologia de ensino que contribuam para a ação docente, melhoria do ensino na escola onde trabalho (P. 8).

Além dessas, foram elencados o aprofundamento de conhecimentos na área de atuação, as técnicas de avaliação, o auxílio na prática docente e maiores oportunidades de trabalho, como percebido em algumas respostas a seguir:

[...] a profundidade das disciplinas fez com que eu me tornasse um professor melhor, a forma de avaliar alunos era tradicional (prova) hoje elaboro três tipos de avaliação escrita, oral e lúdica, todas com níveis de dificuldade fácil, médio e difícil assim tenho maior precisão

de onde meu aluno se destaca, além de quais suas vulnerabilidades e pontos potenciais (P. 2).

Através da capacitação na área docente, como preparar aulas (didática), compreender o processo de ensino-aprendizagem (P. 11).

Contribui para novas [...] oportunidades para iniciar como docente no ensino superior (P. 9).

Também foram mencionados aspectos relacionados ao cotidiano da profissão docente e de profissões relacionadas à Educação como conhecimentos da área em favor das relações profissionais e formação teórica e epistemológica. A seguir algumas constatações:

O mestrado em educação trouxe uma visão geral da educação brasileira, algumas disciplinas proporcionaram o entendimento do cenário atual [...]; outras trouxeram o entendimento do aluno em si [...]; apenas algumas trouxeram maiores contextos de aplicação prática [...]; mas em conjunto, todas as disciplinas e as leituras sugeridas auxiliam a profissão, principalmente na forma em que enxergamos os alunos, talvez esta tenha sido a maior contribuição (P. 4).

Auxiliar na formação teórica e epistemológica, especialmente daqueles docentes oriundos dos cursos de bacharelado que não têm conhecimentos acerca da história da educação, desconhecem os principais autores da área da pedagogia, sentem dificuldades no que tange a avaliação, dentre outros aspectos específicos da práxis docente (P. 6).

[...] em meu comportamento em sala de aula, auxiliando em como enfrentar as mais diversas situações, além de oferecer uma formação em como envolver o aluno que a minha profissão não disponibiliza (P. 7).

Acredito que pode auxiliar muito, visto que trabalho em uma escola e se faz necessário ter estes conhecimentos oriundos da Educação (P. 13).

Ponto interessante foi que, para alguns participantes, o mestrado em Educação auxiliou, principalmente, na formação humana e no aprofundamento de conhecimentos referentes ao desenvolvimento humano, observado nas seguintes afirmações:

O mestrado contribui para melhor formação humanística e crítica (P. 2).

Acredito que o desenvolvimento humano e profissional de um docente (P. 5).

Para um participante, apesar de algumas profissões não estarem relacionadas ao universo da Educação, o mestrado em Educação auxiliou com conhecimentos abrangentes e na dimensão educativa inerente a qualquer profissão:

Para a profissão não docente contribui muito. Toda profissão tem uma dimensão educativa, pois traz uma fundamentação teórica que qualifica sobremaneira o trabalho (P. 10).

Pelo que as respostas indicam o mestrado em Educação cursado prioritariamente orientou a formação do pesquisador em métodos, condutas científicas e aprofundamento científico nos alunos. Quanto à docência, as práticas dos professores do curso e as disciplinas pareceram demonstrar formas diferentes de condução pedagógica ao que os alunos professores estavam habituados, o que forneceu novos olhares para suas concepções docentes.

Por se tratar de Educação, é visível que as contribuições relativas ao aprofundamento de saberes na área e as questões sociais e formativas que nela se incluem, como a criticidade e desenvolvimento humano, foram muito positivas para esses alunos. A professora entrevistada afirmou que “Os alunos de mestrado que vêm do bacharelado, em geral, são muito interessados” o que corrobora para que as atividades promovidas pelo Programa sejam contribuintes em todos os aspectos profissionais (PROF. 1).

A maioria afirmou aspectos relacionados à pesquisa e à docência e a coordenadora de curso teve um posicionamento complementar às respostas dos participantes. Ela acredita que o Programa de Mestrado trabalha de forma satisfatória com os objetivos acerca da docência e da pesquisa, pois a docência, como afirma, é inerente ao objetivo de formar o pesquisador da Educação.

Para ela o mestrado em Educação tem como meta primordial a formação do pesquisador e a docência no ensino superior requer profissionais pesquisadores: “[...] não consigo dissociar a docência da pesquisa. É atribuição do professor universitário a pesquisa, a produção de conhecimento e essa produção ocorre via pesquisa”. Além disso, a configuração do curso, por suas temáticas de pesquisa e disciplinas, promove um embasamento para a docência, articulando a docência e a pesquisa como ela acredita que deve ser um curso de pós-graduação em Educação.

Pesquisa e docência foram as contribuições mais mencionadas. Para Kretzmann e Behrens (2010), a formação curricular deve preparar profissionais para

se tornarem pessoas e professores críticos, reflexivos, autônomos e presentes nas decisões pedagógicas e, principalmente, deve promover o grau de letramento do docente enquanto leitor e escritor cada vez melhor proficiente.

4.4.3 Os aspectos formativos do Programa de Mestrado em Educação/UEL na perspectiva dos participantes

As perguntas desse bloco foram bem pontuais e específicas sobre o Programa de Mestrado em questão (APÊNDICE C).

A primeira questão indagou sobre o diferencial do mestrado em Educação. Nas respostas, os participantes observaram que o curso revelou preocupações com a profissão docente e ao mesmo tempo também articulou com profissões de participantes advindas do curso bacharelado. A seguir, algumas afirmações:

O mestrado em educação está mais voltado às preocupações pedagógicas que todo professor, sem importar se proveniente de bacharelado ou licenciatura, deve ter ao adentrar uma sala de aula. Os outros mestrados oferecem a continuidade de assuntos tão batidos na graduação e nada acrescentam ao profissional professor. Pelo menos foi a impressão que tive ao ler os conteúdos do mestrado em minha área de formação (P. 4).

[...] creio que a formação docente que procuro somente é possível neste programa de mestrado (P. 7).

Dentre os participantes docentes, foi afirmado que o mestrado em Educação diferencia-se ao trabalhar os aspectos humanos na formação do cidadão e do professor, bem como contribui para a prática pedagógica docente, promove reflexões sobre o ensino, conteúdos da Pedagogia e contribui de forma menos técnica para a formação docente, como observado nos seguintes dizeres:

O caráter mais humano, centrado na formação do cidadão e do professor, isso me atrai muito, creio que os demais são mais técnicos e restritos a sua área, então o de educação é mais abrangente (P. 8).

O Mestrado em Educação contribui com a prática docente, compreensão do discente e variáveis do universo pedagógico (P. 2).

Acresceu em minha formação não técnica de minha profissão (P. 13).

Outros participantes mencionaram que ele concilia a pesquisa científica com a docência, estimula a pesquisa e publicações de trabalho e apresenta conhecimentos sobre a docência por áreas não técnicas, descritos a seguir:

Ele é específico para quem tem o objetivo de ser pesquisador e professor (P. 5).

Estímulo à pesquisa e publicação de trabalhos científicos (P. 6).

Acredito que seja a reflexão sobre o ensino, em minha área específica seria relacionada ao estudo de produto ou processo, sempre pensando na pesquisa e não no ensino (P. 16).

Quando citados esses elementos à coordenadora (APÊNDICE D), ela concordou com a maioria dos alunos e acredita que as respostas tenham origem na semelhança entre eles que é o objeto de estudo na área da Educação e, se não fosse assim, sairiam muito frustrados do curso. Ela alega que não há empecilhos no momento da seleção de ingresso ao Programa para os bacharéis quando eles apresentam propostas de pesquisa vinculadas à Educação e afirma “[...] a temática da pesquisa é central e apenas por ela é que conseguimos ter coerência e satisfação com o curso” (COORD.).

Ainda que não diretamente relacionado à formação docente, prevista em lei, por meio das respostas entende-se que há entre alunos e professores do mestrado referido o interesse pelas questões em torno do ensino e da atividade educativa e esse interesse permeia as relações entre eles. Os alunos demonstram-se interessados em melhorar suas condutas docentes ou em aprofundar questões relativas e os professores empenham-se em auxiliá-los.

Questão importante desse bloco foi sobre as contribuições gerais do Programa para a formação de seus alunos.

Mencionado pela maioria dos participantes, a principal contribuição foi o incentivo à pesquisa, aprofundamento na linha de pesquisa de interesse e metodologias de pesquisa, como pontuam a seguir:

Contribuiu na minha experiência para escrever artigos científicos e apresenta-los em eventos científicos e realizar pesquisa científica também (P. 1).

Formação teórica, prática de pesquisa e prática docente (P. 3).

A aproximação da pesquisa e disseminação dos estudos por meio dos congressos e, por conseguinte, publicação em periódicos (P. 6).

Desde a imersão na linha de pesquisa: o materialismo histórico crítica, a metodologias diferenciadas que farão parte da minha pesquisa (P. 8).

Alguns respondentes docentes também mencionaram a melhoria em sua prática pedagógica:

O programa foca nas práticas pedagógica e mecanismos para compreender o discente (P. 2).

As disciplinas voltadas à prática educacional, em minha visão, são fundamentais (P. 4).

Prepara o assistente social para ter noções mínimas de docência (P. 10).

Melhorou a minha atuação docente, me sinto mais preparada para elaborar e ministrar as aulas (P. 11).

Procurar ser um excelente docente e sempre buscar melhorar (P. 16).

Para outros, as melhores contribuições foram o estímulo à participação em eventos, como observado em algumas respostas:

A aproximação à pesquisa e disseminação dos estudos por meio dos congressos e, por conseguinte, publicação em periódicos (P. 6).

As disciplinas, o estágio de docência na graduação, a participação em eventos, e nos grupos de pesquisa (P. 14).

Também foi mencionado o aprofundamento teórico sobre as bases da Educação:

As disciplinas voltadas à prática educacional, em minha visão, são fundamentais (P. 4).

Aprendi muito sobre Vigotski e Piaget, o que para mim foi muito importante (P. 12).

Conhecimento sobre legislação educacional, análise crítica da educação (P. 13).

Os aspectos mais elencados pelos participantes estiveram em torno da pesquisa na Educação e foram coerentes, uma vez que um Programa *stricto sensu* a tem como proponente importante. Para a coordenadora do curso, o mestrado é, para muitos, “[...] a inserção no mundo da pesquisa”, cujos preceitos são a publicação em periódicos e capítulos de livro e participação em eventos da área. Em suas palavras:

“[...] esse mundo é um pacote fechado: tem que publicar e participar de eventos” (COORD.).

O referido curso é muito exigente quanto à pesquisa, segundo ela, como em geral são os cursos *stricto sensu* das Ciências Humanas. Além disso, ela acredita que o contato inicial com a pesquisa mediante o mestrado é fundamental para esses docentes oriundos do bacharelado, refletindo nas respostas e percepções do curso por eles.

Quando, por meio da pesquisa científica, há o aprofundamento teórico sobre questões que indagam e embatem no desenvolvimento profissional, como a docência, promove-se reflexão e construção de novos saberes que qualitativamente o favorecerão. É este o intuito de uma formação *stricto sensu*, mais ainda quando se trata de um Programa na área da Educação, em que são muitos os temas tratados, mas que possibilitam uma visão geral para todas as profissões relacionadas a ela.

Os participantes foram questionados também sobre os aspectos formativos gerais como ações, disciplinas, eventos e divulgações encontrados no Programa de Mestrado e tidos como fundamentais. Nela, a maioria apontou as disciplinas, principalmente a de pesquisa:

Disciplina de pesquisa científica (P. 1).

Disciplinas de pesquisa em educação, a entrevista na pesquisa científica, elaboração de instrumentos, coleta e tratamento de dados. Momentos para discussão dos projetos de pesquisa, orientações, divulgações dos estudos em periódicos e congressos (P. 9).

[...] a elaboração da dissertação, principalmente o conhecimento adquirido na pesquisa e orientação em supervisão (P. 11).

[...] disciplinas e grupo de pesquisa. Este último me auxiliou a compreender melhor o universo da pesquisa e amadurecer ideias em relação ao objeto de estudo de minha dissertação (P. 13).

A disciplina de dissertação e a disciplina de pesquisa em educação (P. 14).

Alguns mencionaram determinadas disciplinas que para eles foram fundamentais, como visualizado nos depoimentos a seguir:

A disciplina de Motivação é determinante assim como o tema preconceito (P. 2).

As disciplinas Diferença e Diferentes no cotidiano escolar e Resiliência no contexto escolar (P. 9).

Disciplina de didática (P. 10).

A disciplina didática no ensino superior (P. 11).

Foi presente também a menção sobre o estímulo a participação em eventos científicos e o estágio em docência no ensino superior:

Exigir a participação em eventos científicos com publicações em anais e periódicos científicos (P. 1).

[...] eventos locais, nacionais e publicações (P. 5).

Estágio em docência e estímulo à participação em congressos (P. 6).

A participação em grupos de estudos, eventos na área da Educação, a semana de Educação da universidade para a divulgação dos trabalhos acadêmicos dos alunos (P. 8).

Divulgação dos estudos em periódicos e congressos (P. 9).

[...] o estágio de docência na graduação e a divulgação de eventos da área (P. 14).

A mesma pergunta foi feita à coordenadora do curso: que propostas e ações do Programa contribuem para a preparação/formação para a docência no ensino superior? (APÊNDICE D).

Para ela o estágio é a principal ação formativa do Programa. Além dele, a vinculação temática da pesquisa dos alunos com a Educação é algo indissociável. Como proposta formativa atribui à articulação das disciplinas do curso e ao modo como as linhas de pesquisa se organizam para trabalhar as disciplinas.

Ela afirmou a baixa frequência de alunos que fazem as disciplinas somente no intuito de cumprir créditos, pois o Programa e seus professores incentivam o direcionamento das disciplinas de modo a formar o aluno para a pesquisa em Educação e entendem a dissertação como parte do curso a ser feita com o orientador. Em suas palavras: “Pensamos na base teórica fundamental para formar o mestre em Educação e não para uma pesquisa em Educação” (COORD.).

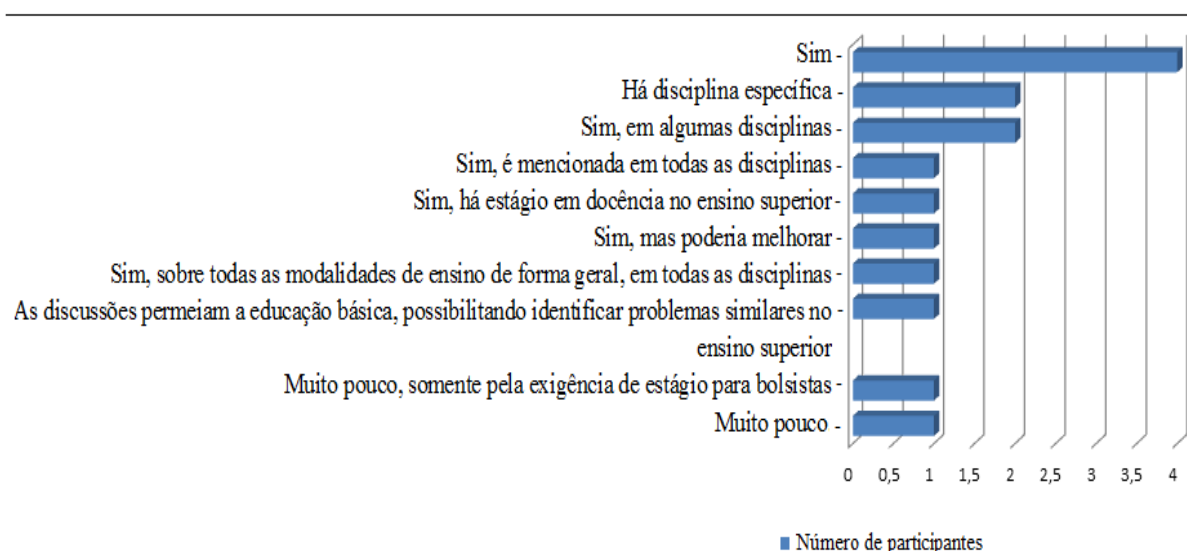
As disciplinas desenvolvidas no Programa são fundamentais para a formação a que se objetiva almejar. Além disso, elas evidenciam as pesquisas e as condutas frente ao conhecimento de seus professores e possibilitam a troca de experiências com os alunos que delas participam.

A afirmação da coordenadora é coerente com a estrutura que a Capes propõe aos Programas de Pós-Graduação nacionais ao indicarem que tenham natureza

acadêmica e pesquisa com objetivos essencialmente científicos, sendo esses os requisitos para a conferência de grau acadêmico, além de possuir um conjunto mínimo de normas como tempo mínimo de duração, preparo de dissertação ou tese e o curso com um número mínimo de matérias relativas à área de concentração e outras áreas relacionadas (BRASIL, 2004).

Baseado nos objetivos desta pesquisa foi indagado se o Programa trabalha aspectos de formação pedagógica para a docência no ensino superior. As respostas foram breves e estruturadas no gráfico 9:

Gráfico 9 – Apresenta a questão 4.4 do questionário: o Programa trabalha aspectos de formação pedagógica para a docência no ensino superior:



Fonte: Dados coletados pela autora.

Como mencionado anteriormente, as disciplinas promovidas pelo Programa são fundamentais para a formação a que se objetiva almejar, e disso fica evidente que as preocupações quanto à formação docente poderiam ser mais centradas, como em mais disciplinas específicas. Ainda assim, as respostas demonstram a preocupação dos professores do Programa em promover reflexões sobre o magistério no ensino superior.

Além disso, as respostas confirmam o depoimento da coordenadora de que faltam disciplinas objetivadas ao ensino superior e à docência, devido à configuração do corpo docente, mas que todas as disciplinas discutem o magistério por serem ministradas por docentes que também são do curso de Pedagogia.

Com vistas à formação para a profissão docente, além da questão anterior, foi perguntado se o Programa incentiva situações de trabalho que promovam reflexões sobre a profissão docente. Se sim, quando ou quais (APÊNDICE C).

A maioria das respostas foi positiva e somente um participante disse que não. Os momentos de incentivo para os participantes foram em disciplinas específicas sobre educação superior, no estágio em docência no ensino superior e nas discussões em sala de aula:

[...] os professores abrem espaço para discussões e ouvem exemplos dos mestrandos em que muitas vezes citam exemplos do cotidiano, os docentes do programa aproveitam esses comentários para direcionar o conteúdo (P. 2).

[...] o que mais o mestrado proporciona é a reflexão sobre ser professor, em todos os momentos e disciplinas. As discussões são sempre voltadas ao papel do professor. Então, a reflexão sobre ser professor é sempre presente, mesmo quando o assunto principal é o aluno, existe sempre a pergunta sobre o que o professor pode fazer pelos alunos (P. 4).

[...] a maioria das disciplinas trabalha com textos que favoreçam uma leitura crítico-reflexiva. Os professores exigem “memórias” das aulas em que temos que reescrever o apreendido em sala, fundamentando com autores da área (P. 6).

Até o momento recebi incentivo por meio dos professores das disciplinas que participei [...] e também por meio do Grupo de Pesquisa (P. 5).

[...] em apenas uma disciplina, mas que proporcionou um panorama muito valioso sobre os problemas e situações relacionadas à Educação Superior (P. 7).

A maioria afirmou que o Programa trabalha em todas as suas disciplinas fundamentos sobre a docência. Entretanto, alguns participantes responderam que os momentos de reflexão sobre a docência ocorreram somente nas disciplinas que elencaram os problemas e situações dentro da educação superior e a formação docente trataram da profissão de ser professor.

Como se verá adiante, na página 178, os participantes irão sugerir maior atenção às disciplinas de formação docente, o que evidencia que eles têm necessidade de momentos específicos voltados para a formação da profissão docente. Devido a essa necessidade, é provável que extraíram de outros momentos, como disciplinas e discussões, as respostas e o entendimento sobre a profissão de ser professor.

Essa reflexão também foi afirmada pela coordenadora do curso quando enfatizou que o mestrado forma o pesquisador da área da Educação e a docência é um desdobramento dentre os assuntos estudados.

Para as professoras questionadas, o Programa apresenta ações e propostas que contribuem para a formação docente, principalmente suas disciplinas. Uma delas afirmou que procura sempre apresentar encaminhamentos possíveis de análise na perspectiva marxista e também dimensões e leituras de diferentes linguagens quando trabalha com textos. Além disso, acredita que a estrutura de disciplinas apresentadas pela linha 2 de pesquisa contribui para a formação docente.

Ainda sobre as respostas afirmativas dos participantes de que o Programa frequentado incentiva situações de trabalho que promovam reflexões sobre a profissão docente, alguns responderam elencando o estágio em docência no ensino superior:

[...] o estágio em docência é uma delas (P. 6).

[...] no estágio em docência, nos seminários e apresentações (P. 9).

O estágio em docência possibilitou esta reflexão (P. 11).

Uma das professoras afirmou que o estágio em docência no ensino superior é uma ação formativa, mas limita-se ao tratamento, formação, intencionalidade e orientação de cada professor (APÊNDICE E).

Para a coordenadora do curso, o estágio, além de possibilitar o acesso à docência, é uma oportunidade para conhecer o orientador além da pesquisa (APÊNDICE D). Ela acredita que o momento do estágio deve ser aquele que o orientador e orientandos preparam as aulas, elaboram as avaliações e seus modos de correções, “[...] é um constante debate, não apenas ir e assistir aulas”, como ela afirma.

Ao comparar as respostas dos alunos com as das entrevistadas, afirma-se que o estágio em docência no ensino superior pode ser uma ferramenta fundamental para a formação do magistério, ao possibilitar ações da prática docente, mas requer maior atenção de seus realizadores, especialmente dos professores supervisores, para que, de fato, promova experiências formativas aos alunos.

A este respeito, os participantes foram indagados sobre a realização do estágio e os motivos de o terem ou não feito.

A maioria dos participantes concluiu o estágio, além de quatro afirmarem que fariam no semestre seguinte. Para alguns deles a justificativa foi a obrigatoriedade enquanto bolsista:

[...]. Porque fui bolsista e era obrigatório (P. 1).

Sim, embora possua experiência, fiz o estágio em razão da exigência em função de ser aluna bolsista (P. 7).

Era uma disciplina obrigatória (P. 11).

Para a coordenadora do curso o estágio deveria ser obrigatório a todos os mestrandos, inclusive os docentes, pois formar para a docência requer prática e contato com a realidade (APÊNDICE D).

Para uma das professoras (APÊNDICE E), o estágio em docência deveria ser realizado:

[...] de modo a seguir critérios bem próximos de ações, por todos os docentes orientadores dessa atividade, de modo articulado com os aprendizados na disciplina Didática, além de outros pequenos projetos ou oficinas de ensino, ofertados para professores da IES ou para outros do Ensino Fundamental e Médio da rede de ensino da cidade (PROF. 1).

Essas sugestões se comprovam também nas menções de dois participantes, que, mesmo docentes, o fizeram para conhecer a realidade de outro curso e pelas contribuições do orientador de estágio para a prática docente:

Sim. Eu poderia ter sido dispensada dessa atividade, haja vista que já tenho 14 anos de experiência no Ensino Superior. Ainda assim, fiz questão de realizar, para conhecer a realidade de um curso que não fosse aquele para o qual leciono. As ações orientadas por minha professora orientadora também foram enriquecedoras e contribuíram para a minha prática docente (P. 6).

Sim, apesar da experiência com docência, meu orientador pediu que eu fizesse para com os conhecimentos adquiridos, eu pudesse observar melhor os alunos na prática (P. 12).

Para outros participantes, a realização do estágio convergiu na aquisição de experiência em docência no ensino superior:

[...]. Porque não tenho experiência em docência no ensino superior (P. 9).

[...]. Porque buscava uma experiência e aprender o trabalho docente (P. 10).

Quanto aos participantes que fariam o estágio em docência no ensino superior no semestre seguinte à resposta do questionário, um participante afirmou que faria no intuito de aprimorar a prática docente, mesmo sem a intenção de exercer a profissão:

Farei durante este semestre, porque acho importante oportunidade de aprimorar a prática da docência, mesmo que não atue diretamente nesta área (P. 13).

Para os que afirmaram não terem feito o estágio, alguns justificaram a atuação docente como profissão, além da impossibilidade da realização do estágio pela falta de tempo ou interesse:

Não. Não sou bolsista trabalho nos três turnos, inviabilizando o estágio (P. 2).

Não fiz por que concluí meus créditos com disciplinas, entretanto atuo no ensino superior (P. 4).

Não, não tive interesse (P. 15).

Não, quando estava no mestrado já era professor do ensino superior a um ano (P. 16).

Todos os alunos do curso têm o incentivo à formação para a docência no ensino superior sob a forma de dois créditos computados no número total de créditos que os alunos devem cumprir quando da realização do estágio no ensino superior (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012). Mesmo assim, não houve menções assegurando a frequência do estágio em troca desses créditos, o que demonstra que a coordenadora tem razão quando afirmou que a orientação para formação de pesquisadores na área educacional do Programa reflete no baixo número de alunos que veem o estágio como cumprimento de créditos.

A coordenadora do mestrado em Educação afirmou que há a prática do Programa em direcionar todos os alunos do curso para o estágio em docência no ensino superior e que a maioria o faz, mesmo os não bolsistas. Segundo ela, esse dado é observado desde 2001, aproximadamente, quando o Programa começou a atribuir créditos aos alunos que cumprissem o estágio. Em suas palavras: “[...] o

Programa foi se estruturando e revendo sua organização, sempre no sentido de estimular ao máximo o estágio”.

Exemplificando sobre a experiência do estágio de um aluno oriundo do bacharelado, a coordenadora relatou que:

[...]. Conversando com uma aluna bacharel em área que não das Ciências Humanas, ela disse que durante o estágio começou a tecer paralelos entre as aulas que ela via na Pedagogia e as aulas dela na graduação e percebeu a necessidade de formação para a docência. Não bastou ter um acúmulo de conhecimento da área, precisou saber dar aula e isso foi um conflito tremendo para ela.

Os motivos do exercício do estágio são vários, mas é evidente que a busca pelo contato e a necessidade da prática para a carreira docente é o aspecto mais relevante mencionado pelos alunos em suas experiências, afinal, o estágio em docência no ensino superior é uma prática que perpassa situações únicas e complexas de aprendizagem, que requerem escolhas e decisões sobre as ações pedagógicas praticadas (FREIRE, 2001).

4.4.4 O deparar-se com as dificuldades e contratempos no decorrer do curso

A formação na pós-graduação é ampla, tendo entre seus objetivos formar o pesquisador, o profissional para o mercado de trabalho e o docente para o ensino superior.

Especificamente, esse Programa de mestrado em Educação tem como objetivos subsidiar teórica e metodologicamente a elaboração e proposição de Programas e ações institucionais a partir de conhecimentos filosóficos e científicos, fomentar a produção de conhecimentos a partir da reflexão e análise crítica do papel do professor com vistas à compreensão da escola e dos processos em torno do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano e compreender a educação escolar como prática socialmente construída dentro de processos políticos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012).

No intuito de aprofundar conhecimentos sobre a formação promovida pelo curso, além de conhecer a realidade da formação proposta por este mestrado em Educação para os alunos que vieram de outras áreas, o quinto núcleo de questões

investigou as dificuldades e falhas encontradas no curso de mestrado na perspectiva dos participantes (APÊNDICE C).

A primeira pergunta referiu-se às dificuldades em relação à formação docente encontradas no curso. Das respostas, algumas apontaram as disciplinas pelo pouco tempo realizadas e também pela forma de trabalho desenvolvido:

Cada disciplina, apesar da profundidade, teve pouco tempo dispendido (P. 2).

A disciplina de Pesquisa poderia ter sido mais bem trabalhada (P. 6).

Algumas disciplinas/professores tiveram dificuldade em “linkar” a teoria e a realidade (P. 10).

Outros participantes afirmaram dificuldades em compreender assuntos da Filosofia e sobre o ensino por advirem de áreas das ciências exatas:

Não entendo nada de Filosofia e áreas afins, então foi complicado cursar disciplinas nesta área (P. 12).

Minha principal dificuldade foi devido a minha formação base não ser voltada ao ensino (P. 16).

Outro respondente comentou sobre convergências ideológicas entre professores sobre as disciplinas:

Não reparei maiores dificuldades, [...]. Lembrei-me, porém, de uma única dificuldade, mais relacionada ao âmbito das ideias ou ideais perseguidos, já que o Programa (quase que em geral) segue a linha marxista (P. 4).

Para um participante foram poucas disciplinas voltadas para o ensino superior:

Poucas disciplinas voltadas para a formação pedagógica do docente de ensino superior (P. 11).

Para a coordenadora do curso essas dificuldades estão atreladas ao momento particular de transição do Programa entre os anos de 2009 e 2010, principalmente com a atribuição das notas nas avaliações do curso. Além disso, a exigência da formação para a docência no ensino superior contemplada na Pós-Graduação é recente e requer um processo de readaptação, segundo ela (APÊNDICE D).

São características presentes no contexto nacional da pós-graduação em Educação, afirma a coordenadora: “[...] a pós-graduação em Educação tem uma configuração distinta de outras pós-graduações no Brasil, eu não vejo isso como algo exclusivo desse Programa, temos todo um contexto nacional que direciona o Programa para outras práticas”.

Na direção do depoimento da coordenadora, o quinto PNPG afirma que é imprescindível e benéfica a maior relação entre a pós-graduação e os cursos de graduação, além de que a formação docente para o ensino superior ainda é uma das tarefas centrais da pós-graduação brasileira. Entretanto, essas ações, segundo o plano, são de responsabilidade das instituições que ministram esses cursos (BRASIL, 2004).

Da mesma forma, o novo PNPG reconhece que a pós-graduação é etapa da estrutura educacional brasileira, interdependente dos demais níveis de ensino e por isso necessita promover ações que tratem a educação brasileira como um todo (BRASIL, 2010).

A pergunta seguinte questionou se na perspectiva dos participantes, em algum momento durante o curso, perceberam a ausência de um trabalho voltado para as características e funções específicas de ser professor. A maior parte dos respondentes consentiu.

Alguns foram específicos ao afirmarem que a distribuição do curso focou em disciplinas de pesquisa e pouco sobre a docência no ensino superior, como nas menções abaixo:

Em algumas disciplinas sim, um primeiro momento, mas depois entendi que tais disciplinas não tinham esta finalidade (P. 4).

Sim, esta questão poderia ter sido mais bem trabalhada, [...], apenas uma das disciplinas trabalhou com o tema, as demais estiveram relacionadas diretamente com pesquisa (P. 16).

Da mesma forma como na resposta acima, outro participante concordou que somente uma disciplina trabalhou o tema:

Com exceção da disciplina específica de docência no ensino superior, o curso pouco oferece sobre esta área, privilegia muito a pesquisa, claro que este o objetivo maior do curso, mas, senti falta de maior aprofundamento na docência (P. 7).

Um deles respondeu que sentiu falta de oficinas focadas no ensino superior:

[...] penso que se fossem ofertadas oficinas com temas específicos do Ensino Superior poderia ter sido melhor. Mas as disciplinas foram bem trabalhadas e o estágio em docência pôde fechar alguma lacuna que as cadeiras tenham deixado (P. 6).

Na contramão, alguns disseram que não sentiram a ausência do trabalho voltado para a profissão docente e um deles, docente no ensino superior, mencionou que não tinha essa intenção durante o curso e outro, profissional em sua área de formação, citou que a pesquisa científica era seu foco e que isso foi alcançado:

Não senti falta, porém acredito que seria bem vindo por conta da especificidade e faria o trabalho com muito prazer (P. 2).

Acredito que o objetivo principal foi a pesquisa científica e essa foi alcançada (P. 9).

A coordenadora do curso confirmou que existem poucas disciplinas no Programa voltadas para o ensino superior e que isso se deve à configuração do corpo docente que por um redimensionamento reduziu as disciplinas com esse cunho. Para ela “[...] é uma lacuna a ser batalhada e ser revista, construída e para isso dependemos da inserção de outros docentes no grupo”.

Como alguns colegas mencionaram, enquanto aluna do Programa que também o buscou visando a formação pedagógica, sentiu-se falta de ações voltadas para a aprendizagem do adulto, formas de avaliação que sejam de acordo com suas especificidades psíquicas e modos de abordagem coerentes de ensino.

Foi possível observar aprendizagens semelhantes às deles, conforme as explicações e reflexões feitas junto aos professores que, por vezes, não tinham em suas disciplinas o objetivo de discutir a docência. Aqui, as indagações iniciais tomaram outro rumo: a aprendizagem docente almejada ocorreu principalmente pelas ações e condutas formativas dos professores em suas disciplinas.

Por outro lado, há de se mencionar que eventos promovidos pelo Programa, pela Universidade e aqueles maiores incentivados de participação foram substanciais para essa formação. Em maio do ano de 2013, por exemplo, o Programa promoveu o V Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação para a discussão de temáticas relevantes à área de Educação, focalizando os impactos da formação e da ação docente na educação escolar, em sete eixos: Anos iniciais do ensino fundamental; Educação Infantil; Didática e Formação de Professores;

Filosofia e Educação; História da Educação; Psicologia da Educação; Política e Gestão da Educação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014c).

Da mesma forma, em 2014 o Programa realizou em comemoração por seus 20 anos o evento “20 anos de pós-graduação em Educação na UEL: A pesquisa em educação escolar em debate”, que visou promover intercâmbio entre grupos de pesquisa e entre os Programas de Pós-Graduação em Educação da região sul e que, por esse motivo, possibilitou discussões sobre a docência no ensino superior (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014d).

O fato é que muitos dos professores do Programa de mestrado em Educação são também do curso de Pedagogia da Universidade. Dessa forma, as ações do Programa, principalmente as disciplinas, trabalham aspectos da docência, mesmo que não seja este o objetivo. Os diversos temas da Educação são sempre estudados e muitos estão relacionadas a áreas como Psicologia, Filosofia e Sociologia. Os depoimentos dos alunos e professoras demonstram que a necessidade de participação mais efetiva das áreas de Didática e Formação de Professores na educação proposta, seja em disciplinas teóricas ou aquelas voltadas para a metodologia do ensino superior e também oficinas e eventos específicos.

As dificuldades apontadas pelos participantes e pela coordenadora revelam o dinamismo da configuração do Programa apontado e sua relação, por um lado, com as normas estabelecidas pelos órgãos administrativos nacionais e, por outro, o caráter humano de quem cotidianamente trabalha para que elas sejam cumpridas e promovam a formação almejada.

Essas dificuldades estão presentes em muitos outros setores que envolvem o trabalho de formação de sujeitos e a ação de caracteriza-las, destaca-las e refletir sobre elas é parte de um processo e de uma tentativa de discutir sobre a melhoria dessas condições.

4.4.5 Conhecimentos e percepções construídos pelos alunos bacharéis

O quinto PNPG apresentou como objetivo da pós-graduação o atendimento das diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país (BRASIL, 2004). Já o sexto plano prevê que até o ano de 2020 a pós-graduação integre-se aos setores empresariais e sociais por meio da melhoria da educação básica, formação de recursos humanos para atuação

em empresas, setores sociais e Programas de desenvolvimento nacionais e a internacionalização da pós-graduação brasileira em cooperação com Programas de outros países (BRASIL, 2010).

Esse bloco de questões teve o intuito de compreender quais as mudanças profissionais e pessoais os participantes perceberam refletidas por meio dos conhecimentos e experiências construídos durante o curso de mestrado (APÊNDICE C). A primeira pergunta questionava sobre possíveis mudanças percebidas pelo participantes em suas profissões ao frequentarem o mestrado em Educação.

Alguns respondentes referiram-se a mudanças na conduta docente. Isso porque, após o mestrado, perceberam maior reflexão e organização com o trabalho, preparação de aulas, avaliações e o uso da pesquisa no aperfeiçoamento da prática pedagógica:

Fiquei mais organizada e mais atenta aos problemas de aprendizagem dos alunos de forma geral (P. 4).

Aspectos inerentes à avaliação. Compreendi melhor o sentido de avaliar. Outro ponto forte foi a formação de leitores no ensino superior (P. 6).

Senti-me mais capaz e confiante, melhorou muito a minha atuação docente. Representou um marco em minha vida profissional. Hoje ministro aulas em diversos cursos (P. 11).

Aprendi que existe um universo de conhecimentos muito além da informática e me fez refletir muito (P. 12).

A reflexão sobre a minha prática, o cuidado na preparação de aulas, avaliações, etc. Procurar sempre o *feedback* dos alunos no intuito de melhorar as condições e aprendizagem (P. 16).

Percebo que aprendi a ter uma postura mais reflexiva e crítica diante de minha atuação. Vivencio uma dificuldade em que estou buscando respostas por meio de estudos e pesquisa, para que os dados auxiliem a encontrar novos caminhos (P. 9).

Outros participantes, também professores no ensino superior, constataram o aprofundamento e aperfeiçoamento de conhecimentos importantes para a docência, por meio do curso e também do hábito advindo do curso referente à atualização profissional por leituras de periódicos e participação em eventos:

Por já ter feito uma especialização em docência, o aprendizado no mestrado somente ofereceu maior detalhamento daquilo que eu já havia aprendido anteriormente (P. 7).

A importância de participar de eventos científicos e manter-me atualizada por meio de leituras de periódicos científicos para transmitir aos alunos, na prática docente (P. 1).

Outro docente percebeu que depois do curso tornou-se mais crítica:

Percebi que há muitas reclamações de professores sobre aluno, salário, infraestrutura, mas, muitas vezes, por ausência de conhecimento, o que também precisa ser lapidado é o próprio professor (P. 2).

A resposta anterior evidencia o entendimento do professor de que, em certos momentos, o ensino e as condições de trabalho podem ser maximizados pela mudança de conduta, hábitos e principalmente pela reflexão da prática e do papel de ser professor no ensino superior, ao invés de culpabilizar, refletir sobre alternativas no ato de ensinar.

Na pesquisa de Cunha (1989) um aspecto semelhante foi encontrado ao constatar que mesmo em condições que dificultam o bom trabalho docente e desencadeiam uma análise negativa da educação no país são nessas condições que alguns professores recebem a atribuição do conceito de “bom professor”.

Das respostas dos participantes, foram extraídas as considerações fundamentais referentes às mudanças percebidas depois de frequentarem o curso de mestrado e que estão inseridas na tabela 18, a seguir:

**Tabela 18 – Mudanças na profissão docente após o mestrado em Educação/UEL
(Continua)**

Mudanças na profissão docente	Número de menções
Conduta crítica e reflexiva da profissão	3
Organização com o trabalho docente	2
Conduta na atuação docente	2
Atenção à aprendizagem dos alunos	2
Atenção às formas de avaliação	2
Não houve	2
Atualização por meio de periódicos e eventos científicos	1
Aprofundamento/aperfeiçoamento de saberes da docência	1
Aprofundamento de saberes da Educação	1
Confiança na atuação docente	1

	(Conclusão)
Uso da pesquisa em situações da profissão	1
Importância da formação para a leitura	1

Fonte: Dados coletados pela autora.

Essas respostas corroboram o entendimento de que houve formação para a docência no ensino superior no mestrado em Educação investigado. Suas ações culminaram principalmente em novas condutas, mais críticas, para o magistério, o que refletiu na organização do trabalho desses professores. Para as indagações iniciais, elas foram essenciais; as formas como os professores lidam com as situações pedagógicas foram transformadas quando os alunos frequentaram o curso, o que favoravelmente contribuiu para a formação de seus alunos.

Outra questão importante deste bloco de questões foi sobre de que maneira o mestrado em Educação ajuda a enfrentar e superar as dificuldades e desafios da profissão docente.

Alguns professores responderam sobre os conhecimentos da área da Educação para a profissão docente enquanto bacharéis:

[...] o mestrado em Educação traz um diferencial importante que é a capacidade de análise das situações ocorridas em sala de aula. Um professor oriundo de bacharelado não tem preparo para lidar com problemas de ordem pedagógica, mas o mestrado em Educação possibilita que esse professor possa atentar-se e olhar de maneira diferente algumas situações (P. 4).

Ajudou muito, minha postura em sala de aula mudou muito depois de meu contato com a Educação, me sinto mais confiante e hoje tenho consciência que sou uma professora melhor (P. 7).

O programa e convívio com colegas da área me possibilitou principalmente o aprendizado de ferramentas, que aliados à vontade de promover um bom ambiente de aprendizagem possibilitam a superação (P. 16).

A confiança que culminou para melhor conduta docente, para a análise das situações em sala de aula e as aprendizagens do convívio com outros docentes no curso de mestrado, são os pontos fortes das respostas destes professores.

Outros docentes afirmaram melhorias na profissão e citaram a vontade de continuar os estudos começados no mestrado:

O mestrado foi um passo determinante para a construção de um profissional melhor, gostaria de dar continuidade e fazer doutorado na área para solidificar estes conhecimentos (P. 2).

Ajuda-me bastante em questões centrais do processo de ensino/aprendizagem. Mas sei que preciso sempre retomar os estudos e aprofundar meu conhecimento (P. 10).

Da mesma forma, outros respondentes afirmaram que o mestrado ajudou por meio da leitura bibliográfica, da pesquisa e escrita científica, culminando para um deles na melhoria do papel de orientador:

Por meio dos textos indicados pelos docentes e também pelas atividades práticas do programa (P. 6).

No mestrado aprendi a fazer pesquisa e melhorei minha escrita acadêmica. Hoje posso orientar com maior facilidade trabalhos acadêmicos como monografias, artigos e relatórios de pesquisa (P. 11).

A docência tem como premissa o gosto pelo saber e isso ficou evidente nas respostas anteriores. Para Cunha (1989) o gosto e o estudo fazem o docente valorizar e entusiasmar-se com seu campo de conhecimento e procurar respostas sobre a finalidade do conhecimento que busca aprofundar.

As referências anteriores contribuíram para as indagações iniciais sobre as maneiras que os colegas de mestrado lidam com as situações pedagógicas de suas profissões ao evidenciarem que a formação no mestrado em Educação auxiliou para que essas situações sejam resolvidas por meio da análise crítica da situação, fundamentação por meio de leituras científicas e decorrente disso maior confiança na atuação docente e a percepção de que a profissão requer constantes estudos e aprofundamentos teóricos.

Para eles, uma formação pedagógica para o ensino superior significa o aprendizado com outros alunos e professores, nas situações do cotidiano, com as leituras relacionadas e aprender constantemente sobre seu exercício profissional. E isso requer uma condição humana, antropológica, epistemológica, ética e política, disposta ao próprio desenvolvimento e melhoramento de sua prática e que pode ser convertida em metodologias, técnicas de pesquisa, aprofundamento de conhecimentos, enfim, em práticas pedagógicas que vislumbrem a formação dos educandos.

A última questão deste bloco indagou se os participantes acreditam que o curso frequentado prepara/forma para a docência no ensino superior e que justificassem a escrita.

As respostas, bastante diversificadas, demonstram-se divididas entre positivas e negativas: seis participantes afirmaram que sim, enquanto dois negaram, mas mencionaram contribuições e três responderam que não.

Para os que afirmaram que o curso prepara/forma para a docência no ensino superior o curso contribuiu para o aprimoramento de saberes e conhecimentos, capacitação para exercer a profissão docente com mais confiança, por meio das discussões com colegas em sala e professor e também pela prática do estágio. A seguir, algumas respostas:

Sim, porém acredito que o mestrado é uma continuidade, se a pessoa nunca viu prática docente acredito que a contribuição é válida, porém com menor efetividade, pois o mestrado vem para aprimorar conhecimentos prévios não para propiciar um caminho para o não saber, ou seja, aprofunda o conhecimento. [...]. (P. 2).

O programa capacita o docente em diversos aspectos, ele se torna mais confiante em sala de aula e mais apto para exercer a profissão (P. 11).

Sim. Pelas discussões acerca do tema entre os pares e pela participação nos eventos da área (P. 14).

Sim, a frequência dos alunos possibilitam os diálogos e discussões, que intermediados pelos professores potencializam o aprendizado (P. 16).

O participante 2 percebeu que o curso frequentado deve ser entendido como parte da continuidade dos estudos do professor do ensino superior e não como formador docente. Da mesma forma, outros dois apontaram o mestrado como parte da formação continuada.

Para um deles, o curso formou/preparou, mas caracterizou-se como parte de sua formação continuada e outro participante mencionou acreditar que o curso preparou/formou àqueles que têm vivência em sala de aula e que o Programa não difere de outros quanto à formação prática docente:

O curso é um grande passo na preparação para a docência no ensino superior. Mas, como em qualquer profissão, deve ser seguido de uma formação continuada, pois cada realidade é complexa e específica e necessita de uma práxis apurada (P. 10).

Acredito que para aquele que já tem vivência, sim. Mas este não é um problema do mestrado e sim da maioria de todos os cursos superiores de graduação e pós-graduação, faltam mais assuntos da ordem prática (P. 4).

Os dois participantes que negaram e ainda assim mencionaram contribuições o fizeram ao afirmar que o curso não prepara/forma para a docência no ensino superior, mas contribui para a conduta reflexiva do docente e aprimora a conduta docente, mesmo que durante o curso as discussões sobre docência tenham sido voltadas para o ensino fundamental e médio. A seguir suas respostas:

Acredito que nenhum curso forma integralmente para atuar em uma profissão ou como docente, mas no auxilia a compreender que não há uma verdade, uma única maneira de enxergar a realidade, e sim que há conceitos a serem refletidos (P. 9).

Formar totalmente não. Aprimora. Percebi que o foco deste programa esteve centrado na formação dos professores do ensino fundamental e médio (P. 6).

Para a coordenadora do mestrado, o objetivo de um curso *stricto sensu* é a formação do pesquisador, que pode ser acompanhado de uma formação para a docência no ensino superior, e as ações empregadas pelo Programa fazem com que os alunos se apropriem de conhecimentos que os diferenciam do modo como iniciaram o curso (APÊNDICE D). Todavia, para ela a pós-graduação *stricto sensu* não pode ser entendida como espaço que tem como primordial a “[...] formação inicial para a docência”, ou seja, a primeira formação profissional voltada para a docência. Em continuação de suas palavras:

Ainda que inexistam disciplinas com objetivos de formação para a docência, é inegável que todas as disciplinas de nosso curso formem para a docência, no meu entendimento. Posso não instrumentalizar em termos mais aplicados à docência, mas estou formando para a docência.

No lado contrário, os participantes que negaram a formação/preparação para a docência no ensino superior do curso de mestrado em Educação acreditam que as discussões foram genéricas, faltaram disciplinas didáticas e as disciplinas existentes não trataram sobre a docência no ensino superior:

Não. Gostaria que o mestrado oferecesse disciplinas que preparassem melhor para a prática docente no ensino superior por meio de treinamento em laboratórios, acesso à tecnologia e recursos

alternativos com supervisão de profissionais especializados em metodologia e didática (P. 1).

Não muito, é bastante genérico, aprendi mais no curso de especialização em Metodologia da Ação Docente que no mestrado (P. 7).

Não. As disciplinas realizadas não trataram especificamente sobre a docência no ensino superior (P. 15).

Para a coordenadora do mestrado, são dois motivos que frustram os alunos quanto à formação para a docência: a expectativa em receber especificamente essa formação e a constatação da falta dela na formação inicial (APÊNDICE D). Isso porque para ela a profissão de ser professor exige muito, ainda mais para os que não tiveram formação pedagógica no curso inicial e o mestrado acadêmico não consegue suprir essa lacuna.

As respostas apontadas identificam a dualidade que enfrentam os cursos relacionados à área da Educação em seus propósitos de formar o pesquisador e o professor. Ainda que não tenha como a principal finalidade formar o professor no ensino superior, objetivo este que já foi indicado pela CAPES como demanda da pós-graduação, os participantes apontaram mudanças importantes em suas profissões, especialmente no magistério, ao frequentarem o curso, demonstrando assim, que ações estão sendo empregadas para a melhoria da profissão docente.

Assim, as respostas às primeiras indagações tomam corpo: de um lado há um Programa de Mestrado organizado de modo a formar o pesquisador nas diversas áreas da Educação e nelas possibilitar-lhe meios de compreensão e atuação. Do outro lado, há profissionais dispostos a cursarem o mestrado específico em Educação a fim de respostas para enfrentamento de questões relacionadas às suas carreiras, principalmente à docência.

Entretanto, mesmo com orientações das agências de fomento sobre a necessidade de formação para o magistério no ensino superior e o *stricto sensu* ser esse espaço de formação, percebe-se lacunas na promoção desse objetivo, que são preenchidas pelos esforços e ações dos professores, mesmo que indiretamente. Esses esforços transformam as perspectivas iniciais dos alunos e os auxiliam na resolução de suas angústias e dúvidas profissionais.

A formação do pesquisador é o princípio da pós-graduação e, apesar da existência de literatura sobre o fazer a formação docente e seu acompanhamento

pedagógico, há muito que se agir especificamente em prol das competências pedagógicas e formativas para o ensino superior no *stricto sensu*.

4.4.6 Sugestões dos participantes ao Programa de Mestrado em Educação/UEL

O último bloco de questões tentou saber quais as sugestões dos participantes ao Programa de Mestrado que frequentaram (APÊNDICE C). Ele caracterizou-se como muito relevante na entrevista com a coordenadora e acredita-se que as informações coletadas possam servir de subsídios para futuras reformulações no Programa.

A primeira pergunta incentivou sugestões dos participantes para a melhoria da formação no Programa de Mestrado. Alguns participantes foram pontuais sobre a inserção de disciplinas que abordem a docência no ensino superior:

Oferecer disciplinas optativas específicas para o Ensino Superior; [...]. (P. 6).

Creio que deveria haver maiores opções de disciplinas para a docência no ensino superior e nestas, serem discutidas situações específicas da educação superior (P. 7).

Acho que faltam disciplinas que abordem o fazer docente (formação pedagógica). Além disto, percebi falta de conexão entre as disciplinas ofertadas pelo programa (P. 11).

A coordenadora do Mestrado em Educação reconhece que são poucas as disciplinas voltadas para o ensino superior e afirma que a justificativa para isso é a configuração do corpo docente do Programa que em sua maioria não está voltada para a formação docente no ensino superior (APÊNDICE D), são “Os limites do programa”, em suas palavras. Contudo, ela acredita que a ampliação do Programa com o foco na formação docente seja um possível caminho e como consequência a ampliação do número de disciplinas.

Por outro lado, ela esclareceu que é público que a concentração do Programa seja a educação escolar e que ele direciona ações formativas para a educação básica, principalmente porque a composição docente do Programa em sua maioria ser de pedagogos.

Não obstante, as professoras participantes foram consonantes quanto à necessidade de disciplinas relativas à metodologia do ensino superior e Didática. Para uma delas, a disciplina de Didática do Ensino Superior deveria ser ofertada no primeiro semestre do curso e obrigatória para todos. Além disso, aconselhou que todos os professores supervisores do estágio em docência no ensino superior sigam os mesmos critérios, articulando-os com a disciplina de Didática, para que se torne efetivo e que o Programa apresente projetos e oficinas de ensino voltados para professores de cada modalidade de ensino (PROF. 2).

Ainda sobre a inserção de disciplinas, outros participantes evocaram maior tempo e outras formas de trabalho nas disciplinas existentes:

Tempo maior para disciplina de motivação (P. 2).

[...]. Aprimorar os conteúdos das disciplinas de Metodologia, trabalhando elementos da elaboração do projeto de pesquisa, passo a passo, em função de que muitos alunos não tiveram acesso na graduação a estes conteúdos (P. 6).

Essas respostas evidenciam a necessidade de adensamento teórico para a coordenadora do mestrado e, apesar de concordar com eles, afirma depender da configuração docente do Programa. Ponto interessante mencionado por ela foi sobre o aspecto humano determinante nas ações do curso, promovendo uma constante reconfiguração. Segundo ela, uma vez que ocorram muitas aposentadorias, como em qualquer setor, o grupo aos poucos deve se transformar, trazendo o novo e tentando afetar o menos possível a estrutura proposta pelo Programa.

Outros respondentes sugeriram disciplinas didáticas e metodológicas de treinamento em laboratórios, com acesso à tecnologia e recursos alternativos e disciplinas didáticas sobre recursos e instrumentos de ensino:

Oferecesse disciplina que preparasse melhor para a prática docente no ensino superior por meio de treinamento em laboratórios, acesso à tecnologia e recursos alternativos com supervisão de profissionais especializados [...] (P. 1).

Sei que não é o principal objetivo do programa, mas a inclusão de disciplinas mais técnicas quanto a utilização de recursos para sala de aula, instrumentos, etc., acredito que seria interessante (P. 16).

Ainda que bem colocadas, na opinião da coordenadora, as afirmativas dos participantes indicam disciplinas técnicas e de instrumentalização e, sendo assim,

ela discorda que a pós-graduação *stricto sensu* seja espaço para elas (APÊNDICE D). Como importantes para a formação do professor, ela afirma que podem ser objetos de produção de conhecimento no curso, mas não de instrumentalização e de prática. Em suas palavras:

Acho que foge um pouco do escopo do curso. Não vejo a pós-graduação *stricto sensu*, como esse espaço. Até porque essa ideia da técnica pela técnica, meio receituário, o que eu posso usar, o que é e o que não é, tenho certo receio em adotar como perfil de formação em curso.

Por outro lado, alguns participantes apontaram melhorias na formação pedagógica proposta pelo Programa sob a forma de ações voltadas para a aprendizagem do adulto e o estudo da docência:

Tratar as possibilidades de ensino adulto e trazer mais assuntos relacionados à prática docente (P. 4).

Desafiar os docentes a arriscar conhecer mais profundamente a realidade dos alunos para desenvolver aulas mais dinâmicas e próximas à realidade dos mesmos (P. 10).

Incentivar os estudos para formação pedagógica para a docência no ensino superior (P. 14).

Para a coordenadora, os apontamentos desses alunos são novos desdobramentos, pois são indicações voltadas para o ensino superior e para a aprendizagem do adulto, diferentes da formação para a docência no sentido amplo (APÊNDICE D). Segundo ela, o Programa tem disciplinas voltadas para o aprendizado e estratégias de aprendizagem, mas que não são focadas no adulto e essa é uma boa indicação a ser introduzida e conversada no grupo docente. Para ela, essa foi uma dica muito preciosa.

Foi perguntado também à coordenadora quais as propostas ou ações poderiam ainda ser desenvolvidas visando o aprimoramento da formação docente para o ensino superior neste Programa (APÊNDICE D). Para ela o incentivo oficial ao estágio em docência e a formação do mestre em Educação por meio das disciplinas são as principais ações de um bom Programa de Mestrado e isso eles tentam semestralmente alcançar.

Enquanto coordenadora, acredita que suas ações devam focar no trabalho dos docentes do Programa e mais, especificamente, quanto à coerência entre o que

o docente pesquisa e o que ele orienta, além das disciplinas ofertadas terem objetivos formativos.

Futuramente, também poderá ser viável, segundo ela, observar o perfil dos alunos presentes no Programa para articular disciplinas e palestras que enfoquem aspectos característicos desse grupo, em tópicos especiais.

A última pergunta do questionário aos alunos aludiu sobre a formação pedagógica para a docência no ensino superior ofertada pelo curso e a partir da percepção dos participantes indagou o que poderia melhorar ou ser reforçado.

Uma das respostas chamou a atenção, pois além de mencionar disciplinas específicas, apontou a necessidade da formação docente sob a perspectiva de novos meios e modalidades da educação:

Faltam disciplinas [...] sobre o trabalho docente. Como exemplo, disciplinas que abordem teorias da aprendizagem, o ensino virtual (que hoje é uma realidade), o futuro da educação, novas modalidades de ensino, etc. O professor precisa estar preparado para o futuro da educação. Participei de uma palestra em uma das IES onde trabalho e ouvi a respeito de novas modalidades de ensino, que não foram mencionadas no programa. Acredito que não seja possível passar pelo programa sem ter cursado disciplinas com esta característica (P. 11).

Por outro lado, a coordenadora do curso explicou que a pós-graduação *stricto sensu* não é espaço para a prática de novas modalidades da educação e sim da pesquisa sobre elas (APÊNDICE D). Para ela: “Essa questão do futuro da educação e das novas modalidades temos que pesquisar muito a respeito e produzir muito conhecimento a respeito do novo antes de sua entrada no programa”.

Além disso, ela afirmou que existem muitos modismos na educação, principalmente pela necessidade de encontrar o vilão do fracasso escolar, que necessitam ser analisados em contextos amplos e essa análise cabe ao curso *stricto sensu*. Esclarecendo, ela descreve que:

As novas tecnologias são fundamentais. Pensar em educação sem pensar nas novas tecnologias é pensar de modo precário, mas não se trata apenas de aprender a usar a nova tecnologia e ter a nova tecnologia como uma forma de ensino. Uma coisa é a tecnologia como algo presente no processo de ensino e, isso cabe perfeitamente no programa *stricto sensu*, outra coisa sou eu aprender a usar.

Outros participantes citaram disciplinas como contribuições à melhoria do programa, como nas respostas a seguir:

Uma disciplina que trabalhe especificamente a formação pedagógica para a docência no ensino superior (P. 14).

Sugiro uma disciplina específica e com tempo maior de duração. Vale destacar que o estágio docente propicia a prática, mas a discussão para pessoas que já atuam têm maior valia, pois a prática elas já têm. Para as pessoas que não têm experiência em sala o estágio é de grande valia (P. 2).

Além desse sentido, a coordenadora afirmou que algumas disciplinas do Programa estão se estruturando, em cada uma de suas linhas de pesquisa, para trabalharem os pressupostos básicos, ainda que não introdutórios da Educação em função do perfil de aluno presente no Programa que anteriormente não teve acesso a esse universo. Isso porque acredita que para ser pesquisador em Educação deve-se ter domínio de algumas etapas de pesquisa.

Como a resposta anterior, que mencionou a contribuição do estágio no ensino superior, um participante sugeriu maior carga horária ao estágio.

A coordenadora do Programa concordou e também explicou que é muito comum entre seus professores que o estágio seja trabalhado em mais horas (APÊNDICE D). Entretanto, se quiserem aumentar a carga horária, apesar da autonomia, isso deve ser aprovado em todas as instâncias da Universidade. Enquanto professora, afirma a exigência de seus orientandos cumprirem ao menos um semestre de estágio, pois acredita na impossibilidade de 30 horas de estágio, que é a recomendação para os Programas de Mestrado, formar sobre o que é a docência no ensino superior.

Ainda com as sugestões para disciplinas, um participante mencionou maior carga horária para as disciplinas referentes ao ensino superior e outro explicou o porquê de recomendar maior atenção à disciplina de pesquisa:

Acho que poderia ter uma carga horária maior, mesmo que fosse uma disciplina optativa [...] devido à importância do assunto (P. 16).

A disciplina de pesquisa merece muita atenção, pois desde a graduação, passando pela especialização e pelo mestrado, tanto eu como meus colegas de sala não nos sentimos satisfeitos com os conteúdos trabalhados (P. 10).

Os participantes, cujos depoimentos estão a seguir, aconselharam o acesso a tecnologias e recursos que pudessem melhorar o trabalho docente e oficinas. Como percebido, eles frisam o interesse no trabalho prático da profissão:

Acesso à tecnologia e recursos alternativos por profissionais oriundos da metodologia de ensino e didática (P. 1).

Focar mais nas discussões sobre o ensino adulto (P. 4).

Oferecer oficinas (teórico-práticas) acerca da elaboração de planos de disciplina; tecnologia no ensino superior e avaliação (P. 6).

A coordenadora do curso não concorda com essas afirmações, pois o uso de práticas não é foco do mestrado e aconselha que as oficinas sejam montadas nas instituições em que os docentes trabalham (APÊNDICE D). Ainda que importantes, elas desvirtuam o objetivo do *stricto sensu* que é a formação do pesquisador, remetendo à formação inicial docente.

É necessária a compreensão de que o Programa está passando por modificações devido às exigências dos órgãos de fomento, dado o aumento da nota do Programa, ao passo que parte significativa dos professores e da equipe administrativa encontra-se em processo de aposentadoria e a contratação de novos profissionais é morosa. Entretanto, no entendimento de que são esses processos de mudanças que favorecem a atenção às necessidades e abertura ao novo, algumas recomendações ao Programa são feitas, com base nos depoimentos dos alunos, das professoras entrevistadas e da pesquisadora que também cursa o Mestrado.

Pautado nos depoimentos das professoras, evidencia-se que a área de Didática e Formação de Professores no Programa está defasada e por isso a necessidade urgente de sua reestruturação, uma vez que, por lei, o *stricto sensu* é espaço de formação do magistério do ensino superior.

A pesquisadora acredita que, enquanto isso, seria interessante que se efetivassem disciplinas mais específicas como as teóricas e/ou metodológicas sobre a docência no ensino superior e aprendizagem do adulto, por exemplo, em concordância com outras áreas, como a da Psicologia, e demais ações como palestras e oficinas que podem ser orientadas por professores convidados da área.

Há de se perguntar: São alunos oriundos de que cursos? Esse trabalho evidenciou que é crescente o número de bacharéis que buscam o mestrado, pois, como exemplo, somente em 2014 foram mais de 26% do total de alunos. Para então

questionar: quais os anseios e os motivos que levam os alunos a buscarem o mestrado e de que forma esses anseios podem ser sanados por meio das disciplinas, encontros, palestras, eventos que o Programa propõe ou incentiva a participação? Apesar das inúmeras pretensões, percebeu-se na pesquisa que as expectativas dos alunos podem ser modificadas quando em contato com professores que demonstram o aprofundamento teórico que existe por detrás delas, tornando-as facilmente relativas às áreas propostas de formação do Programa.

O trabalho demonstrou que as expectativas dos alunos são, muitas vezes, reflexos das falhas em suas formações profissionais anteriores e que buscam supri-las no mestrado. Concorda-se, portanto, que o *stricto sensu* não é campo de respostas prontas, mas de aprofundamento teórico comprometido com a formação de um pesquisador educacional. Essas dúvidas, quando fundamentadas, devem ser sanadas por meio da leitura, debate e reflexão possibilitados pela pesquisa, nesse sentido o mestrado pode contribuir significativamente.

De modo geral, a entrevista com a coordenadora do curso de mestrado em Educação evidenciou que o maior objetivo é a formação do pesquisador em Educação e que a docência tem relação direta com a pesquisa. Sendo assim, os aspectos formativos do curso tocam frequentemente a docência, mesmo que modo indireto.

Ao candidatar-se para o Programa de Mestrado, todos os alunos, inclusive os oriundos do bacharelado, sejam quais forem suas metas, devem apresentar pesquisas que tenham como objeto a Educação e ter também a clareza de que ele não é espaço de ensinamento de práticas, mas de discussão sobre elas.

Especificamente nesse Programa de Mestrado, é frequente que alunos busquem aspectos relativos à formação docente para o ensino superior e questões da aprendizagem do adulto, a coordenação do curso tem ciência disso, mas a cautela referente à necessidade de sua reestruturação é algo a se ponderar, até porque a linha de pesquisa em docência é pequena e como afirmou a coordenadora não consegue atender a todas as demandas, pois são os limites de suas configurações.

Quanto às frustrações dos alunos, como orienta a coordenadora, há de se analisar suas expectativas diante do querer a formação docente e da constatação de que a formação inicial deixou lacunas que o *stricto sensu* pode não sanar.

O mestrado em Educação é cada vez mais espaço procurado por bacharéis professores, mas é provável que não encontrem as respostas iniciais referentes à docência, especialmente as voltadas para a prática. Por outro lado poderão aprender a pesquisa em Educação que é parte da docência e objetivo do *stricto sensu*.

Todas as disciplinas do referido curso estão voltadas, direta ou indiretamente, para a docência, de modo especial para a educação básica e, diante da constatação de dúvidas relacionadas às aprendizagens dos adultos, sua abrangência poderá ser considerada futuramente para englobar questões referentes ao adulto.

O estágio é a melhor ação formativa do Programa e deveria ser obrigatório, afirmou a coordenadora. Segundo ela, os alunos dispensados do estágio são comumente professores, entretanto, são eles que apontam necessidades relacionadas à docência, por isso a obrigatoriedade do estágio poderia auxiliá-los em suas profissões no contato com outras realidades.

Diante dessas constatações, a pergunta final para a coordenadora foi: como lidar com os anseios e dúvidas preliminares dos alunos oriundos do bacharelado que ingressam no Programa de Mestrado? Há alternativas para elas, como os cursos específicos? (APÊNDICE D).

Em resposta, ela acredita que apesar das expectativas, os alunos saem do Programa com outras perspectivas e não aconselha procurarem outras formações: “[...] venham sim fazer o mestrado em Educação, poderão frustrar-se com as expectativas iniciais, mas os ganhos que eles terão, para mim, dependem das idealizações que tiverem aqui”.

O aprendizado que o mestrado em Educação proporciona, para ela, auxilia na construção de práticas que são feitas por meio das pesquisas e não para a reaplicação de hábitos, esse é o princípio do Programa. O aprendizado da pesquisa instrumentaliza a ação profissional e possibilita a análise da realidade além das aparências, “[...] Se se consegue isso com a pesquisa, jamais se será o mesmo professor”, segundo a coordenadora.

Além do mais, por meio da pesquisa o professor pode ultrapassar o senso comum em sala de aula, olhar e interagir com o aluno ao pensar em suas motivações, vê-lo como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, redimensionar seu entendimento sobre ele e também o próprio entendimento de docente. Isso, para a coordenadora, é muito importante.

A pós-graduação é entendida como aquela que forma o pesquisador em uma área de conhecimento e por meio da pesquisa realizada com os participantes, com a coordenadora e as professoras percebeu-se o trabalho desenvolvido nesse sentido. Entretanto, a pesquisa também revelou que é crescente a procura de profissionais de diversas áreas por Programas designados pela Educação no intuito de atender aos seus anseios e necessidades advindas especialmente da docência no ensino superior, situação reconhecida pelos órgãos administrativos federais.

Esses anseios, como afirmado pela coordenadora do curso, são trabalhados por meio da pesquisa, mas acredita-se que, para além, como componentes curriculares, as disciplinas com conteúdos sobre a docência no ensino superior e suas vertentes poderiam contribuir muito para suprir as dificuldades e fomentar novas condutas e fazeres na profissão.

Como resultado, constatou-se que para os alunos uma formação pedagógica para o ensino superior significa o aprendizado com outros alunos e professores, com as situações do cotidiano, com as leituras relacionadas e aprender constantemente sobre seu exercício profissional. E isso requer uma condição humana, antropológica, epistemológica, ética e política, disposta ao próprio desenvolvimento e melhoramento de sua prática e que pode ser convertida em metodologias, técnicas de pesquisa, aprofundamento de conhecimentos, enfim, em práticas pedagógicas que vislumbrem a formação dos educandos.

Ao procurarem o mestrado em Educação pelo interesse nas contribuições da Educação para a carreira docente, bem como as contribuições que o mestrado traria ao emprego profissional, seja em fase de formação seja em continuidade da carreira, as opiniões ficaram divididas quando questionados se o Programa de mestrado em Educação frequentado preparou ou não para a docência no ensino superior.

Isso porque, para os que consideraram que sim, a justificativa foi a de que o curso contribuiu para o aprimoramento de saberes e conhecimentos, capacitação para exercer a profissão docente com mais confiança, por meio das discussões com colegas em sala e com professor, bem como pela prática do estágio.

Para alguns, o curso não preparou para docência, mas contribuiu para a conduta reflexiva do docente e aprimora a ação docente, mesmo que durante o curso as discussões sobre docência tenham sido voltadas para o ensino fundamental e médio.

Para os que negaram, justificaram que as discussões propostas foram genéricas, faltaram disciplinas didáticas e as disciplinas existentes não trataram sobre a docência no ensino superior.

Decorrente disso, acredita-se que a formação pedagógica proposta pelo Programa é desenvolvida pelos próprios professores em suas disciplinas, mesmo que não objetivadas ao ensino superior. Por isso, as preocupações quanto à formação docente poderiam ser mais centradas, como em mais disciplinas específicas, aprofundamento nas discussões no estágio em docência no ensino superior e nas discussões em sala de aula.

De suas concepções sobre formação docente para o ensino superior, a maior parte deles respondeu que em algum momento durante o curso sentiu falta de um trabalho voltado para as características e funções específicas de ser professor, pois a distribuição do curso focou em disciplinas de pesquisa e pouco sobre a docência no ensino superior.

Dessa forma, sugeriram para a melhoria da formação docente do Programa a inserção de disciplinas, como as didáticas e metodológicas, que abordem a docência no ensino superior, a aprendizagem do adulto e o estudo da docência no ensino superior, bem como maior tempo e outras formas de trabalho nas disciplinas existentes.

Especificamente quanto à formação pedagógica, sugeriram disciplinas com maiores cargas horárias, maior atenção ao estágio supervisionado, promover discussões sobre a aprendizagem do adulto e oficinas de metodologia para o ensino superior.

Ao comparar suas concepções de formação pedagógica e docente com as contribuições do Programa para suas carreiras e as sugestões que por fim elencaram, percebe-se o crescimento profissional oriundo das relações entre colegas e professores do mestrado, das situações de aprendizado que as reflexões filosóficas, políticas e sociológicas das disciplinas, leituras e ações formativas promoveram.

Adiante, suas sugestões pautaram-se em questões pedagógicas muito semelhantes com a concepção geral de formação docente, evidenciando, portanto, coerência em suas percepções, desenvolvimento alcançado e recomendações para a configuração proposta pelo Programa.

O mestrado está aberto para todos os profissionais que vislumbram a docência ou o ensino de modo geral. Para ela, há em todas as áreas aqueles interessados no ensino ou em se realizarem profissionalmente nas áreas relativas à Educação e que buscam cursos para capacitação, formação ou aperfeiçoamento.

O que faz com que os bacharéis escolham a docência como profissão, para ela, pode ser a necessidade de um trabalho ou o gosto pelo ensino. Isso reflete em alunos de mestrado com carreiras iniciadas ou consolidadas no magistério ou tutores de educação à distância, como exemplos, e que se interessam muito pelas contribuições da Educação, o que justifica a escolha pelo mestrado em Educação e não em áreas específicas. A apropriação de conhecimentos pedagógicos, para ela, depende da maturidade, intencionalidade e experiência profissional do aluno e esses fatores podem ser favoráveis aos alunos bacharéis profissionais da educação.

A formação promovida pelo mestrado deve primar pela formação do professor de ensino superior, enfatizando o aspecto pedagógico, exatamente por receber alunos de todas as áreas profissionais que se interessam pela educação e pelo ensino e também pela fragilidade dessa formação na graduação, mesmo nos cursos de licenciatura. A formação em pesquisa é igualmente importante e apresenta-se como uma oportunidade de aprendizados múltiplos e de formação profissional continuada, o que possibilita uma melhor docência, inclusive. Ainda assim, ela acredita que o referido curso enfatiza a formação para a pesquisa.

Como proposição ao Programa, sugere que a disciplina de Didática do Ensino Superior deveria ser ofertada no primeiro semestre do curso e obrigatória para todos. Além disso, aconselhou que todos os professores supervisores do estágio em docência no ensino superior sigam os mesmos critérios, articulando-os com a disciplina de Didática, para que se torne efetivo e que o Programa apresente projetos e oficinas de ensino voltados para professores de cada modalidade de ensino.

Para a outra professora, a busca pelo mestrado em Educação pelos bacharéis ocorre pelo interesse na docência no ensino superior e a necessidade de complementação da formação profissional no que tange conhecimentos pedagógicos. Para ela, isso é muito positivo, desde que a busca não se limite a técnica, mas que esteja disposta a reflexão da sociedade e da escola vigente.

Nesse sentido, acredita que a falta de conhecimento sobre práticas pedagógicas e concepções teóricas da Educação pode dificultar a ação docente,

evidenciando o papel importante que o mestrado em Educação pode exercitar. Para ela, o mestrado também enfatiza a formação do pesquisador, mas isso pode ser contribuinte na vida profissional do professor universitário. Ainda assim, é necessário disponibilizar disciplinas que contemplem a metodologia do ensino superior e a didática.

Compreendidos nas resoluções do Programa, as ações e propostas formativas especificamente para a docência no ensino superior do Programa são basicamente as disciplinas como Didática e Fundamento do Ensino Superior, Estudos Avançados em Processo de Formação Docente e as possivelmente apresentadas dentro dos Tópicos Especiais em Educação e o estágio supervisionado em docência do ensino superior, em que todos os alunos têm o incentivo de participação ao computar dois créditos do total a ser cumprido.

Para os alunos, o Programa tem como contribuições gerais o incentivo à pesquisa, aprofundamento nas linhas teóricas e em metodologias de pesquisa. Esses aspectos estão em consonância com formação para a pesquisa que é proponente importante para o curso.

Para a coordenadora, o estágio supervisionado em docência no ensino superior é a maior ação formativa do Programa. Ademais, há a obrigatoriedade dos problemas de pesquisa de estarem vinculados a áreas da Educação e a articulação das disciplinas entre as linhas de pesquisa propostas são para ela propostas formativas.

Para uma das professoras entrevistadas, as aulas e a estrutura das disciplinas da linha 2 - Docência, saberes e práticas são as maiores contribuições. Para a outra, é a disciplina específica de didática e também o estágio, ainda que se limite ao tratamento, formação, intencionalidade e orientação de cada professor.

Esses são os aspectos de maior relevância proporcionados pelo Programa investigado.

Em geral, a maioria dos respondentes é docente no ensino superior e outros ingressaram no referido mestrado com esse propósito. Essa característica é uma demanda assinalada também em outros estudos, portanto não é passível de escolha que os Programas de Pós-Graduação atribuam ações de formação e orientação para o magistério, ainda que o pesquisador seja o principal objetivo.

Os participantes apontaram que os benefícios encontrados no referido curso foram contribuintes para a melhoria de suas profissões e isso parece superar as

dificuldades encontradas. Dificuldades essas que na entrevista com a coordenadora foram esclarecidas como parte do processo de construção diária de uma formação voltada para a configuração da sociedade, mediante os parâmetros do sistema nacional de pós-graduação.

Os benefícios do curso de formação são visualizados acima de esforços, ações, dificuldades e superações, na dinâmica do cotidiano e na experiência do que deu certo ou não. São ações humanas voltadas para a formação de outros sujeitos e que se viabilizam na dinâmica de acertos, erros e no entendimento de que a formação contemplada na pós-graduação é um caminho viável para formar melhores profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como premissa indagações da pesquisadora relativas à preparação e formação pedagógica para a docência no ensino superior, que não é objetivo dos cursos de licenciatura, uma vez que formam para a atuação na educação básica e menos ainda objeto do bacharelado, cujo foco é a pesquisa, mas que estabelecido por lei deve ocorrer em Programas de Mestrado e Doutorado *stricto sensu*.

Em virtude dessas inquietações, surgiram questionamentos quanto às formas de lidar com a falta de preparo, as situações pedagógicas e os motivos da busca pelas contribuições da Educação de colegas do curso, especialmente àqueles oriundos do bacharelado.

Decorrente desse questionamento e do aprofundamento de conhecimentos orientado pela literatura existente na área temática “docência no ensino superior” delineou-se como essencial construir pesquisa que visasse compreender como ocorre a formação pedagógica em um mestrado em Educação com destaque para as perspectivas de alunos formandos em cursos de bacharelado sobre ela.

A formação profissional para a carreira docente no ensino superior está referenciada na LDB e indica que a pós-graduação deve preparar, além de pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, o profissional para atuar na docência do ensino superior. No entanto, o enfoque na produção científica nesses Programas pode ocupar espaços que diminuem as possibilidades de discussões sobre as especificidades de ser professor nos aspectos didático-metodológicos, objetivos e funções, particularidades do ensino, dos alunos e das relações sociais que se constroem dentro da instituição.

O enfoque na formação do pesquisador pode também ser a razão para a existência de Programas de Pós-Graduação que não dispõem em seus currículos conhecimentos relativos ao ensino, tencionando o entendimento da identidade profissional como extensão do ser pesquisador.

Esse apontamento foi fundamental na análise sobre a formação docente para o ensino superior no Programa de Mestrado em Educação estudado. Por se tratar de um mestrado em Educação, são várias as disciplinas de conteúdos teóricos e práticos nas diversas áreas educacionais, mas no que se refere à formação docente para o ensino superior, especificamente, são poucas as disciplinas didáticas. Além

disso, devido à reestruturação do corpo docente na época da pesquisa, a linha de pesquisa em docência encontrava-se pequena e, como afirmou a coordenadora do curso, não conseguia atender todas as demandas.

Há o incentivo do estágio supervisionado no ensino superior, que é bem visto pelos alunos e também professores. Para a coordenadora do curso, o estágio deveria ser obrigatório, uma vez que ele poderia auxiliar os alunos interessados na docência no contato com outras realidades. Entretanto, as ações mais efetivas de formação docente são as próprias condutas dos professores, que também o são no curso de Pedagogia da instituição.

Todas as disciplinas do referido curso estão voltadas, direta ou indiretamente, à docência, de modo especial para a educação básica e, diante da constatação de dúvidas relacionadas a aprendizagens dos adultos e metodologias para o ensino superior, sua abrangência poderá ser considerada futuramente para englobar questões relacionadas.

O mestrado em Educação é cada vez mais espaço procurado por bacharéis professores, mas é provável que ainda não encontrem as respostas iniciais referentes à docência, especialmente aquelas voltadas para a prática. Por outro lado, a aprendizagem da pesquisa em Educação, que é parte da docência e objetivo do *stricto sensu*, está fundamentada nesse espaço.

O trabalho teve como foco a perspectiva dos alunos oriundos do bacharelado no mestrado em Educação da UEL sobre a formação para a docência no ensino superior e seu objetivo geral foi o de analisar a percepção dos alunos oriundos do bacharelado do mestrado em Educação da UEL sobre a formação para a docência no ensino superior, considerando o *stricto sensu* como espaço e tempo para a formação docente.

Decorrente disso delineou-se como problema de pesquisa a questão “Qual a perspectiva dos alunos oriundos do bacharelado sobre a formação para a docência no ensino superior desenvolvida no mestrado em Educação de uma Universidade pública?” como norteadora da investigação e que foi respondida por meio das respostas dos alunos, coordenadora e professoras ao instrumento de consulta utilizado e literatura.

A pesquisa teve quatro objetivos específicos de análise. O primeiro referiu-se ao aprofundamento de conhecimentos sobre a formação docente e pedagógica para o ensino superior no *stricto sensu*.

Conforme previsto na legislação a formação docente para o ensino superior é papel dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, na forma de preparação para o magistério. No entanto, o enfoque na produção científica nesses Programas podem ocupar espaços que poderiam estar voltados para a discussão sobre as especificidades do magistério como os objetivos e funções, aspectos didático-metodológicos e relações de ensino e aprendizagem no ensino superior.

O conceito de preparação docente contido na LDB não é claro, sendo possível razão para que comumente os Programas de Pós-Graduação não enfatizem ou disponham em seus projetos pedagógicos e currículos os saberes relativos à boa condução do ensino, tencionando, assim, o entendimento da identidade profissional docente como extensão do pesquisador.

Na prática, não há a obrigatoriedade e é pouca a prática da formação pedagógica específica para este nível de ensino, quando deveria ser contribuinte importante na efetivação das ações do trabalho docente como um todo.

Em linhas gerais, quando da oportunidade em se tornar professor, o profissional o aprende de acordo com a lembrança das atitudes de antigos professores e de sua socialização, ora intuitiva e autodidata, ora seguindo a rotina de outros professores, confluindo com sua própria experiência enquanto aluno, com o modelo de ensino predominante no sistema universitário e com as reações de seus alunos.

O professor vai se constituindo como tal na medida de suas experiências com a ementa, plano de ensino, relações com os alunos e com outros professores, metodologias baseadas em suas experiências e exemplos de outros profissionais, sendo constante a falta de orientação sobre planejamento, encaminhamentos metodológicos ou processos de avaliação.

Devido à falta de preparação específica para a docência no ensino superior, a transição do ser profissional de outras áreas para ser profissional professor desenvolve-se de modo diferente para cada sujeito. Para isso, levam-se em conta suas trajetórias pessoais e profissionais anteriores, o entusiasmo ou a passividade para atuarem na profissão docente e o modo como articulam os diversos conhecimentos para o próprio desenvolvimento.

Quanto mais o professor trabalhar sozinho e isolado menor é a possibilidade de refletir a respeito de si mesmo, sendo frequente que, pela falta de manejo com os

alunos, recrie situações vividas com antigos professores e mantendo um ensino repetitivo.

Além disso, as percepções que o docente tem construídas enquanto aluno não são suficientes para um bom ensino. Esta atitude, além de descaracterizar a ação pedagógica da educação, impossibilita a reflexão sobre a atividade desenvolvida pelo docente porque este ainda se vê na posição de discente. Os problemas enfrentados pelos professores na prática docente são consequências de uma formação que destaca a pesquisa e encarregam a experiência e a prática profissional como norteadores ao magistério.

É necessária, portanto, a conduta de reflexão sobre suas práticas, a relação que estabelece com seus alunos e, principalmente, sobre o ensino praticado, buscando soluções que, respaldados pelo conhecimento pedagógico, amenizem os problemas encontrados. São essas as preocupações da Pedagogia Universitária quando afirmam a importância da formação pedagógica e docente institucionalizada tanto em cursos de pós-graduação quanto ao longo da profissão docente.

Consonante ao primeiro objetivo, o segundo problematizou questões relativas à formação para a docência no ensino superior desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, o que revelou ser dependente de ações de acordo com o entendimento dos cursos de pós-graduação, instituições de ensino superior e grupos ativos de estudos pedagógicos.

Como mencionado, a falta de clareza na legislação quanto à formação pedagógica e docente nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* é apontada como a razão de existir poucas iniciativas, sendo que os aspectos pedagógicos e didáticos são apresentados conforme o empenho ou não do corpo docente de cada curso e que os Programas enfatizam a formação do pesquisador.

No Programa estudado, a coordenadora afirma que são trabalhadas as duas vertentes, pesquisa e docência, uma vez que é atribuição do professor universitário a pesquisa e a produção do conhecimento. Mas alegou também que o maior objetivo do curso é a pesquisa, que é visível nos depoimentos dos alunos e professoras.

A formação para a pesquisa é primordial para a docência, entretanto é necessário considerar que a formação docente tenha elementos que, de fato, sejam referentes à profissão. A formação pedagógica permite a construção de modelos relacionais e participativos que possibilitem ao professor articular todos os aspectos do ensino

Por isso, é prioritário pensar em um processo de formação docente respaldado nos conhecimentos didático-pedagógicos, além dos científico-metodológicos, para que as ações educativas, as relações de aprendizagens, os encaminhamentos metodológicos, administrativos e pedagógicos e demais funções do professor do ensino superior sejam voltados à função formativa docente.

Diante das questões relativas à docência no ensino superior, existem alguns Programas destinados à melhoria do trabalho docente e atividades de pesquisa no país coordenados por agências de fomento como CNPq e CAPES, mencionados no texto, mas que são voltados especificamente para docentes das instituições públicas.

Ainda assim, esses números revelam que há muito que se desenvolver, principalmente em instituições que não apresentam propostas pedagógicas para seus docentes e, por conseguinte, em seus Programas de Pós-Graduação.

A defesa da formação pedagógica docente institucional advém da concepção que são necessárias ações organizadas e bem fundamentadas para o desenvolvimento profissional de docentes em formação e os em carreira, no reconhecimento de que a Universidade é espaço de formação docente.

Afirma-se que as ações pedagógicas de incentivo à formação docente não se reduzem a questões didáticas e metodológicas puramente técnicas, mas articulam-se à educação como prática social e conhecimento como produção histórico-cultural relacionado dialeticamente com os envolvidos. Ainda, quando institucionalizadas como parte da carreira profissional do professor do ensino superior, que enfatizem a troca de valores e conhecimentos da profissão docente no conjunto com outros professores, inclusive de outras áreas.

Acredita-se que ações em favor da formação docente nos Programas *stricto sensu* e o acompanhamento pedagógico institucionalizado possibilitam a construção de uma cultura participativa e avaliativa de docência, calcada na reflexão sobre o conhecimento em favor da aprendizagem significativa e como parte fundamental do trabalho do professor, bem como o fortalecimento da especificidade do pedagógico refletida por finalidades, valores e condições de trabalho que efetivem a qualidade de ensino e o trabalho docente.

Prezar pela boa formação inicial, nos Programas de Pós-Graduação, e continuada docente, institucionalmente, envolvendo conhecimentos específicos,

pedagógicos, saberes e práticas da profissão, cujo intuito seja o desenvolvimento da profissão docente, é garantir vias para um bom ensino.

O terceiro objetivo constou da verificação de ações e propostas desenvolvidas no Programa de Mestrado em Educação de uma Universidade pública voltadas para a formação docente e pedagógica para o ensino superior. Aqui, investigaram-se as ações e propostas formativas do Programa de Mestrado estudado.

As disciplinas promovidas pelo Programa são fundamentais para a formação a que se objetiva almejar. Além disso, elas evidenciam as pesquisas e as condutas frente ao conhecimento de seus professores e possibilitam a troca de experiências com os alunos que delas participam.

A Educação é sempre tratada como em concepções educacionais relacionadas a áreas como Psicologia, Filosofia e Sociologia. O que falta ao Programa é participação mais efetiva das áreas de Didática e Formação de Professores na educação proposta, seja em disciplinas teóricas ou aquelas voltadas para a metodologia do ensino superior e também oficinas e eventos específicos.

O estágio em docência no ensino superior pode ser uma ferramenta fundamental para a formação do magistério, ao possibilitar ações da prática docente, mas requer maior atenção de seus realizadores, especialmente dos professores supervisores, para que, de fato, promova experiências formativas aos alunos.

O quarto objetivo requereu identificar e analisar perspectivas de alunos oriundos do bacharelado sobre a formação pedagógica docente para o ensino superior e demais ações formativas do Programa.

Para os alunos, o Programa trabalha aspectos da formação pedagógica em disciplinas específicas, aquelas apresentadas na grade curricular do Programa e também em todas as disciplinas, mesmo com outros focos, demonstrando que os professores do Programa são preocupados em promover reflexões sobre o magistério. Entretanto, a coordenadora concordou que faltam disciplinas objetivadas ao ensino superior e à docência.

Além disso, para a maioria, o Programa incentiva situações de trabalho que promovam reflexões sobre a profissão docente, principalmente na disciplina específica, no estágio em docência no ensino superior e nas discussões em sala de aula. Mas houve menções de que os momentos de reflexão sobre a docência ocorreram somente nas disciplinas que elencaram os problemas e situações dentro da educação superior.

Enquanto aluna do Programa que também o buscou visando a formação pedagógica, sentiu-se falta de ações voltadas para a aprendizagem do adulto, formas de avaliação que sejam de acordo com suas especificidades psíquicas e modos de abordagem coerentes de ensino. Por outro lado, há de se mencionar que eventos promovidos pelo Programa, pela Universidade e aqueles maiores incentivados de participação foram substanciais para essa formação. A aprendizagem docente almejada ocorreu principalmente pelas ações e condutas formativas dos professores em suas disciplinas.

Algumas dificuldades referentes à formação para a docência foram evidenciadas pelos alunos como o pouco tempo na realização de algumas disciplinas e também mencionaram que em certos momentos perceberam que a ênfase em disciplinas de pesquisa poderia ter sido mais bem distribuída visando as características e funções específicas de ser professor.

O mestrado em Educação tem como diferencial em relação a outros Programas em áreas específicas demonstrar preocupações com a profissão docente, ao mesmo tempo em que articula profissões relacionadas à Educação, segundo os alunos. Isso fica evidente pelo interesse comum dos professores e alunos do Programa por questões em torno do ensino e da atividade educativa, de modo que os alunos demonstram-se interessados em melhorar suas condutas docentes ou em aprofundar questões relativas e os professores empenham-se em auxiliá-los.

Quanto à profissão docente, o mestrado em Educação ajudou a enfrentar dificuldades e desafios, na medida em que permitiu maior confiança na conduta docente, para a análise das situações em sala de aula e no convívio com outros docentes no curso de mestrado. Também afirmaram que o mestrado ajudou por meio da leitura bibliográfica, da pesquisa e escrita científica, culminando para um deles na melhoria do papel de orientador.

De fato, uma formação composta por capacitação docente para o ensino superior e promoção da pesquisa científica faz dos Programas de Pós-Graduação espaços de significativa importância cultural. Mas, devido à necessidade de uma docência de qualidade, é significativo pensar em um curso *stricto sensu* que disponha de subsídios para a formação de um bom pesquisador e também de ações específicas de contribuição à formação docente para aqueles que nele ingressam com objetivo do magistério.

O trabalho demonstrou que as expectativas dos alunos são, muitas vezes, reflexos das falhas em suas formações profissionais anteriores e que buscam supri-las no mestrado. Concorda-se, portanto, que o *stricto sensu* não é campo de respostas prontas, mas de aprofundamento teórico comprometido com a formação de um pesquisador educacional. Essas dúvidas, quando fundamentadas, devem ser sanadas por meio da leitura, debate e reflexão possibilitados pela pesquisa, nesse sentido o mestrado pode contribuir significativamente.

Essas considerações foram feitas com base nos dados coletados pelos sujeitos que se mostraram dispostos a auxiliar a condução da pesquisa e que, coletados em momento determinado, exprimiram conceitos e concepções dados como reais daquele período. Afirma-se o caráter efêmero por se tratar de perspectivas, além disso, se mais sujeitos tivessem participado, novas perspectivas, concepções e facetas da realidade poderiam ser evidenciados.

Há de se considerar que o Programa estudado na época da pesquisa estava passando por mudanças em sua configuração administrativa, devido às exigências dos órgãos de fomento, dado o aumento da nota do Programa, e que importantes docentes estavam em processo de aposentadoria, como parte da equipe administrativa.

Ainda assim, acredita-se que as contribuições alcançadas foram significativas para a conclusão dessa pesquisa que traz evidente preocupação com a formação pedagógica docente para o ensino superior nos cursos de pós-graduação e institucional docente, a começar pelo Programa em que se convive.

Percebeu-se que são poucos os estudos existentes acerca da carreira profissional docente por bacharéis, caso contrário seriam contribuintes para melhor compreender a realidade investigada.

Para maior compreensão sobre a formação pedagógica e docente para o ensino superior, sentiu-se a necessidade de compreender de que forma se desenvolve a carreira profissional docente por bacharéis, destacando motivos, dificuldades, contribuições práticas e teóricas. Sobre essa indagação é que se pretende futuramente dar continuidade de estudo.

Além disso, seria positiva a fundamentação em pesquisas que evidenciassem o desenvolvimento dessa formação pedagógica em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação em determinadas regiões ou até mesmo no país, para

comparar como os diversos Programas estão trabalhando a demanda por aspectos pedagógicos para o magistério.

A justificativa da pesquisa pautou-se em indagações sobre as maneiras de lidar com as situações pedagógicas, falta de preparo e busca pelas contribuições da Educação para a docência no ensino superior de colegas bacharéis. No processo de pesquisa, constatou-se que os participantes tinham as mesmas indagações e recorreram ao mestrado em busca de respostas.

No Programa investigado, as aprendizagens ocorreram principalmente conforme ações e condutas formativas dos professores em suas disciplinas e não de modo específico. Constata-se, aqui, que o modo como os professores lidaram com as situações pedagógicas favoravelmente contribuiu para a formação dos alunos. Dessa forma, houve formação para a docência ao proporcionar novas condutas, mais críticas, e maior na organização da profissão docente.

Nas situações pedagógicas, a formação no mestrado em Educação contribuiu para análise crítica, fundamentação por meio de leituras científicas e decorrente disso maior confiança na atuação docente e a percepção de que a profissão requer constantes estudos e aprofundamentos teóricos. Isto ocorreu em virtude das ações promovidas pelos professores, como as entrevistadas nesta pesquisa e que transformaram as perspectivas iniciais dos alunos e os auxiliaram na resolução de suas angústias e dúvidas profissionais.

Essa pesquisa foi fundamental para o entendimento da pesquisadora sobre a formação proposta no Programa frequentado, além disso, se sente mais preparada para iniciar sua carreira docente, principalmente pela compreensão de que não há fórmulas prontas para a atuação docente, mas sim é necessária a conduta de constante pesquisa e investigação com base na literatura existente e nas relações sociais estabelecidas com pares e alunos, além da concepção de que existem objetivos sociais, éticos e políticos a serem alcançados na formação profissional.

Para futuros alunos do mestrado em Educação, deixa-se uma constatação: há um programa de mestrado organizado de modo a formar o pesquisador nas diversas áreas da Educação e nelas possibilitar-lhe meios de compreensão e atuação como a docência. A formação do pesquisador é o princípio da pós-graduação e, apesar da existência de literatura sobre o fazer a formação docente e seu acompanhamento pedagógico, há muito que se agir especificamente em prol das competências pedagógicas e formativas para o ensino superior no *stricto sensu*.

Referências

ABREU JUNIOR, Larthe Abreu. **Conhecimento Transdisciplinar: O cenário epistemológico da Complexidade**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

AGUIAR, Márcia Angela; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docentes nas IFES. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. In, PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-37.

AMARAL, Ana Lúcia. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 24-46.

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

ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. **El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas** In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 35-43.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: ruma à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BALBACHEVSKY, Elisabeth. Docência no ensino superior: oportunidades abertas para os mestres formados na década de noventa. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Direito, Economia, Engenharia Mecânica, Geociências, Odontologia e Psicologia, Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior /Ministério da Educação/Unesco, 2003. v.2, p.277-290.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt *et al*. Formar Docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, nov./dez. 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAZZO, Vera. Profissionalidade Docente. In: MOROSINI, Marília Costa. Enciclopédia de Pedagogia universitária, Glossário, v.2, Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais/ Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior, 2006. p. 396.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 57-68.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida; PEREIRA, Liandra. Os paradigmas e os reflexos da formação de professores na docência universitária. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 123-146.

BENEDITO, Vicenç, FERRER, Virginia, FERRERES, Vicent. **La formación universitária a debate**: La Formación Universitária a Debate. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BERTERO, Carlos Osmar. A docência numa universidade em mudança. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, 2007, vol. 5. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512007000500003&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 abr. 2013.

BONINI, Patrícia; PAULA, Guilherme Cemin; MENEZES, Elaine Cristina Oliveira. Participação feminina na universidade, na produção e no rendimento médio da grande Florianópolis. In: VI Encontro de Extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011, Joinville. **Anais do VI Encontro de Extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina**, 2011. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/797/artigo_esag_139.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2014.

BORBA, Amândia Maria; FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006. p. 207-219.

BRAGA, Mauro. Características da trajetória acadêmica de mestres e doutores formados no país em seis áreas. In: Velloso, Jacques (Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho e mestres e doutores no país**. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2003 p. 245-264.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. Lei Federal nº 6494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 dez. 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm. Acesso em: 17 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação: Caderno de Indicadores**, 2001. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=1999/40002012/038/1999_038_40002012015P7_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliaca o>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal. Dispõe sobre os cursos de mestrado e doutorado no Brasil no ano de 1993. **Catálogo de cursos de Mestrado e Doutorado/MEC/CAPES**, de dezembro de 1993. Brasília, dezembro de 1993.

_____. Ministério da Educação e Cultura/ Conselho Nacional de Educação. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Parecer nº 776**, de 03 de dezembro de 1997. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Dispõe o I Plano Nacional de Pós-Graduação. **Parecer nº 977**, de 03 de dezembro de 1975. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação e da Cultura/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal. Dispõe o V Plano Nacional de Pós-graduação. **Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010**, de dezembro de 2004. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal. Dispõe o VI Plano Nacional de Pós-graduação. **Plano Nacional de Pós-graduação 2012-2020**, de dezembro de 2010. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CACHAPUZ, Antônio Francisco Carrelhas. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: MACIEE, Lizete (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 115-139.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd: Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, Porto de Galinhas 2012. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd, Porto de Galinhas, 2012**. Disponível em: <
http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2528_int.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2013.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira. Motivações para a realização do mestrado. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003, vol. 2, p.393-398.

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

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 09 mai. 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm> Acesso em: 03 mai. 2013.

COELHO, Jonas Gonçalves. Ser do tempo em Bergson. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v.8, n.15, p.233-46, mar/ago. 2004.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de Avaliação do Programa**: Universidade Estadual de Londrina. Brasília, 2010. Disponível em:<
http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=40002012/038/2013_038_40002012015P7_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2013&tipo=divulga>. Acesso em: 19 jun. 2014.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

COSME, Ariana. Ser professor num tempo de incertezas. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 27-55.

CUNHA, Maria Isabel. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. ISAIA, Silvia Maria; BOLZAN, Doris Pires Vargas (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p. 258-371, mai/ago. 2006.

_____. Educação superior em pauta: balanço das publicações na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no período 1997-2011. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 389-400, mai/ago. 2012.

_____. 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 bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 1989.

_____. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: In: 33ª Reunião Anual da ANPEd Nacional: Educação no Brasil: o balanço de uma Década, Rio de Janeiro, Caxambu, 2010. **Anais da 33ª reunião Anual da ANPEd Nacional: Educação no Brasil: o balanço de uma Década**, 2010a. p. 1-15. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2013.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação UNISINOS**, v. 12, n. 3, p. 182-186, set.-dez. 2008.

_____. Qualidade do ensino na educação superior e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão: os desafios conceituais e práticos num contexto de democratização. In: IX Seminário Internacional Qualidade na Educação Superior: Indicadores e Desafios. Anais do **IX Seminário Internacional Qualidade na Educação Superior: Indicadores e Desafios**, 2011.

_____. Trajetória e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina v. 1, n. 1, p. 110-128, mai. 2010b. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/11185/6034/1/INDI_5_2011_pag_30_48.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2013.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a16n30>>. Acesso em: 29. jul. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2013.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DEFOURNY, Vincent; CUNHA, Célio. Qualidade da educação: Uma questão de ética e de direitos humanos. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 287-312.

DELLAROSA, Andressa Sanches; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. A docência universitária e a formação pedagógica institucionalizada nas instituições públicas de educação superior do Paraná. In: **21º Encontro Anual de Iniciação Científica, Maringá, 2012**. Anais do 21º Encontro Anual de Iniciação Científica, 2012. Disponível em: <<http://www.eaic.uem.br/eaic2012/anais/artigo.php?cod=1119>>. Acesso em 28 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.

_____. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Misti Pinheiro. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 38-45.

ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p.145-59.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Ser professor: Formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 79-101.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010, p. 43-75.

ESTEVE, José Manoel. **O mal estar docente: a-sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.247-259, jul./dez. 2001.

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, Caxambu, 2008. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008**, p. 1-16. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4298--Int.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

_____;_____;_____. É Possível Construir a Docência Universitária? **Linhas Críticas (UnB)**, v. 15, p. 233-249, 2009. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/7482/5787>>. Acesso em: 02 set. 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. UFRJ: origens, construção e desenvolvimento. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2006, p. 85-102.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, v. 1, p. 243-258, 2004.

FISHER, Beatriz T. Daudt. Prática Docente na Universidade: Uma Questão Menor? In: MORAES, Vera Regina Pires (Org.). **Melhoria do Ensino e Capacitação Docente**. Porto Alegre: UFRGS, 1996 p. 9-13.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLAN, Augustín. **Currículo, Espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Mudanças e perspectivas do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002 p.328-332.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Pedagogia Universitária na UFRGS: espaços de construção. In: MOROSINI, Marília Costa *et al* (Orgs.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003, p. 111-130.

FREIRE, Ana Maria. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. In: Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2001. **Anais do Colóquio: modelos e práticas de**

formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em 5 dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira; SEIFFERT, Otilia Maria Lúcia Barbosa. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, p. 635-640, nov-dez, 2007.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pelas pesquisas como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Revista Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001a.

_____. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set/out/nov/dez, 2001b.

GERMANO, José. **Estado militar e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.

GIOLO, Jaime. O PNE e a Expansão da Educação Superior Brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Universidade e compromisso social**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.19-53.

GOERGEN, Pedro. A Universidade e Responsabilidade Social. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de Pesquisa em Educação.** São Paulo: Autores Associados, 2003, p. 101-12.

_____. Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas. In: Fórum permanente de desafios do magistério, Campinas. **Anais do Fórum Permanente de desafios do magistério, 2005.** Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.foruns.unicamp.br%2Fmagis%2Fevento5%2FTexto%2520PEDRO.doc&ei=w43jU9j0C6PJsQTFhILQCg&usg=AFQjCNFion-wdYE8lz6fvU7HLZzsyOWK0w&sig2=XlcrnuhMP9UJOe6zmgX_w&bvm=bv.72676100,d.cWc>. Acesso em: 21 out. 2013.

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

GUIMARÃES, Reinaldo; CARUSO, Nádia. Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação. In: SÁ, Francisco César *et al* (Orgs.). **Discussão da Pós-Graduação Brasileira**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1996, p.117-126.

GUNTHER, Hartmut; SPAGNOLO, Fernando. Vinte anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? **Ciência e Cultura**, Campinas, v.38, n.10, p.1.643-1.662, 1986.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____. O professor universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação docente: Em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 510-525.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: 33ª Reunião Anual da ANPEd Nacional: Educação no Brasil: o balanço de uma Década, Rio de Janeiro, Caxambu, 2010. **Anais da 33ª reunião Anual da ANPEd Nacional: Educação no Brasil: o balanço de uma Década, 2010, p. 1-15**. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Res.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

IVASHITA, Simone Burioli; LUIZ JUNIOR, Celso. O mestrado em educação da Universidade Estadual de Londrina (1994-2010): dezesseis anos de história. In: ABBUD, Maria Luisa *et al* (Orgs.). **50 anos da Pedagogia: FFCL/Londrina e UEL - 1962 a 2012**. 1 ed. Londrina: EDUEL, 2012, p. 227-236.

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

_____; _____. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS. Documentos e Debates: Tréplica – Formação Docente ou Científica: o Que Está em Destaque nos Programas de Pós-

Graduação? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1168-1173, Nov./Dez. 2011.

KRAHE, Elizabeth D. Mudanças de racionalidade na Pedagogia Universitária: obstáculos em cursos de formação de professores. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2008, Itajaí. Anais do VII Seminário ANPED SUL. Itajaí: Univali: Programas de Pós Graduação em Educação da Região Sul, 2008.

KRETZMANN, Caroline; BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada de professores em curso de pós-graduação *stricto sensu*: desafio da produção do conhecimento. In: ENS, Romilda Teodora; Behrens, Marilda Aparecida (Orgs.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010, p. 185-206.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.

LACERDA, Cecília Rosa. Casos de ensino como estratégia de formação de professores do ensino superior. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. **Anais 2012. 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas, 2012**. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1736_int.pdf. Acesso em: 01 out. 2013.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologia. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut; GONZAGA, Maria Tereza Claro (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

LAUDARES, João Bosco. A descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações. In: In: 33ª Reunião Anual da ANPEd Nacional: Educação no Brasil: o balanço de uma Década, Rio de Janeiro, Caxambu, 2010. **Anais da 33ª reunião Anual da ANPEd Nacional: Educação no Brasil: o balanço de uma Década, 2010**. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6188--Res.pdf>. Acesso em: 06 out. 2013.

LEITE, Denise Ballerine Cavalheiro. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, Marília Costa. Enciclopédia de Pedagogia universitária, Glossário, v.2, Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais/ Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior, 2006. p. 57-58.

_____. Pedagogia universitária no RS: caminhos. In: MOROSINI, Marília Costa *et al* (Orgs.). **Enciclopédia de pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS, 2003 p. 189-198.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 188-212.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCKESI, Cipriano. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **ABC EDUCATIO**, v.04, n.29, p.1-18, nov. 2003. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducacio_29_formacao_do_educador.pdf>. Acesso: 28 abr. 2010.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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, v. 17, n. 1, p. 11-41, mar. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-372, mai/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, p. 51-73, 2003.

MANCIBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João (Org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008.

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

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: Um Profissional da Educação na Atividade Docente. In: _____(Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 9-26.

MEYER JUNIOR, Vitor; BARBOSA, Vera Maria. Avaliação docente: contribuição para a qualidade das instituições de Educação Superior. **UNirevista**, São Leopoldo 2006 p.1-12.

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.

_____. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Orgs.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002, p. 83-107.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

MICHELOTTO, Regina Maria; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; ANDRICH, Emir Guimarães. Educação Superior no Paraná 1991 – 2004: UEL. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime (Orgs.). **Educação Superior Brasileira**: 1991-2004. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 22-70.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 121-142, abr, 2001.

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

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-21.

MOROSINI, Marília Costa; MOROSINI, Lucio. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira. **Docência no ensino superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006, p. 47-62.

MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão**. 2005. 298 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade de Campinas, Campinas, Campinas, 2005.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. In: In: 33ª Reunião Anual da ANPEd Nacional: Educação no Brasil: o balanço de uma Década, Rio de Janeiro, Caxambu, 2010. **Anais da 33ª reunião Anual da ANPEd Nacional: Educação no Brasil: o balanço de uma Década, 2010**. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/anovaregulacao.pdf>>. Acesso em: 09. set. 2013.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil**.

Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002 p. 38-68.

NISCOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. Educação e Transdisciplinaridade.** Brasília: Organizações das Nações Unidas, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Relgráfica Artes Gráfica, 2009.

OLIVEIRA, Poliana Chinelli; OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Formação pedagógica do docente da educação superior de Santa Catarina. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2013. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2013.** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/8450_5603.pdf>. Acesso em 28 jul. 2014.

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

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil: o século XIX - as primeiras faculdades. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil.** Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002 p. 24-37.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006 p. 97-147.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. Elementos para uma proposta de padrão de trabalho em nível de graduação: ensino com pesquisa. In: Seminário Paranaense de Licenciaturas, Maringá, UEM, 1993. **Conferência proferida no Seminário Paranaense de Licenciaturas, Maringá, UEM, 1993.** Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1222/texto_ensinar_com_pesquisa_niuvenius.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Universidade e educação geral: para além da especialização.** Campinas: Alínea, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Quixote, 1992, p. 35-49.

QUADROS, Ana Luiza *et al.* A formação do professor universitário no percurso de pós-graduação em Química. **Ciência & Educação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 309-321, 2012.

RECHE, Bruna Donato; OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Programas de formação docente e iniciativas das instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2013. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2013.** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/6873_4248.pdf>. Acesso em 28 jul. 2014.

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

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

RIOS, Terezinha Azevêdo. **Compreender e ensinar: Por uma Docência da Melhor Qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RISTOFF, Dilvo. Introdução. In:_____; SAVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Universidade e compromisso social**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 9-19.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 47-68, jan./jun. 2001.

SAMPAIO, Helena; VELLOSO, Jacques. Formação de mestres (e doutores): contribuições para as atividades profissionais. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Administração, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Física, Química e Sociologia, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2002, p.419-437.

SANTOS, Izequiel. **Manual dos métodos e técnicas de pesquisa científica**. Niterói: Impetus, 2005.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.

SANTOS, Sonia Regina Mendes *et al.* Didáticas específicas e formação continuada de professores;o caso do Mestrado em ensino de ciências. In: 34ª Reunião Anual da

ANPED: Educação e Justiça Social, Natal, 2011. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, 2011.** Disponível em: <<http://www.unigranrio.br/Documentos%20PROPEP/Almanaque/.../14.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2013.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pós-graduação, o conhecimento e a formação do professor. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** v. 2. São. Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1999.

_____. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr., 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina. **Conhecimento, pesquisa e educação.** Campinas: Papirus, 2001.

SIEWERDT, Ricardo; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação docente de professores que atuam nos cursos superiores de tecnologia. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 98-114, jan./jul. 2012.

SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. Técnicas de Entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut; GONZAGA, Maria Tereza Claro (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas.** Maringá: Eduem, 2011, p. 173-202.

SOARES, Maria Susana Arrosa. Os principais atores da educação superior no Brasil. In: _____(Org.). **Educação Superior no Brasil.** Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002 p. 155-184.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas.** Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-05.pdf>>. Acesso em 29 out. 2013.

_____. Qualidade do ensino de graduação: Concepções e práticas de docentes pesquisadores. In: 35ª Reunião Anual da ANPED - Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, Porto de Galinhas, 2012. **Anais 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas, 2012**, p. 1-15. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-2391_int.pdf>. Acesso em: 09 set. 2013.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor**: história, perspectiva e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

TEDESCO, Juan Carlos. O Compromisso docente com a justiça social e o conhecimento. In: SOUZA, Clarilza Prado; VILLAS BOAS, Lúci Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodora. **Representações sociais**: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente. Curitiba: Champagnat, 2012, p. 15-33.

_____. **Sociologia da educação**. Campinas: Autores Associados, 1995.

TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila. Docência na educação superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd: Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, Porto de Galinhas 2012. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd, Porto de Galinhas, 2012**, p. 1-15. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1530_int.pdf>. Acesso em: 13 set. 2013.

THIESEN, Juarez da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.241-260, abr., 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Siva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMA, Magda Madalena. **A Escola Como Espaço do Tempo Controlado e disciplinado**: representações de professoras. Piracicaba: UNIMEP, 2000. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao_de_professores/Comunicacao/02_05_02_1117.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Apresentação**: Programa de mestrado em Educação, 2010a. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/programa/apresentacao>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. **PROGRAD: Catálogo dos cursos** – Psicologia, 2014a. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2014/informacoes_cursos/psicologia.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.

_____. **Dissertações defendidas em 2014:** Programa de mestrado em Educação, 2010b. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2014>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. **Estrutura Curricular:** Programa de mestrado em Educação, 2010c. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/programa/estrutura-curricular>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. **Editais PPEdu N° 009/2013 – Divulga prazos e esclarece procedimentos para inscrição e participação em processo seletivo:** Programa de mestrado em Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/editais/266-edial-ppedu-nd-0092013--divulga-prazos-e-esclarece-procedimentos-para-inscricao-e-participacao-em-processo-seletivo>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. **Estudante Regular - Orientandos e Orientadores:** Programa de mestrado em Educação, 2010e. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/estudante-regular/orientandos-e-orientadores>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. **Linhas de Pesquisa:** Programa de mestrado em Educação, 2010d. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/programa/linhas-de-pesquisa/linha-1>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. **Pró-Reitoria de Graduação.** GEPE- Grupo de Estudos em Práticas de Ensino, 2014b. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/?content=gepe/apresentacao.html>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

_____. **Resolução CEPE nº 125/2012. Altera o Regimento do Programa de pós-graduação em Educação (Mestrado):** Programa de mestrado em Educação, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/normatizacoes/resolucao_CEPE_125_2012.pdf> Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. **V Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e XV Semana da Educação. Da formação à ação docente: impactos na educação escolar:** Programa de Mestrado em Educação, 2014c. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/agenda/eventos/260-v-simposio-de-pesquisa-e-pos-graduacao-em-educacao-e-xv-semana-da-educacao-qda-formacao-a-acao-docente-impactos-na-educacao-escolarq>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. **20 anos de pós-graduação em educação na UEL: a perspectiva em Educação escolar em debate:** Programa de mestrado em Educação, 2014d. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/20anosppedu/pages/objetivos.php>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

VEIGA, Ilma Passo Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 87-98.

VELLOSO, Jacques. **A pós-graduação no Brasil**: formação e trabalho de mestres e doutores no país: Administração, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Física, Química e Sociologia, v. I. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

_____. **A pós-graduação no Brasil**: formação e trabalho de mestres e doutores no país: Direito, Economia, Engenharia Mecânica, Geociências, Odontologia e Psicologia, v. II Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003.

VIEIRA, Flávia; SILVA, José Luís; ALMEIDA, Judite. Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In: VIEIRA, Flávia (Org.). **Transformar a pedagogia na universidade**: Narrativas da prática. Portugal: De Facto Editores, 2009, p. 17-38.

VILLAS BÔAS, Glaucia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; MAGGIE, Yvonne. A Pós-Graduação, a academia e as trajetórias profissionais. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **A Pós-Graduação no Brasil**: formação e trabalho de mestres e doutores no país: Administração, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Física, Química e Sociologia. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002, p.409-418.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib *et al.* A pós-graduação como lugar de formação e desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, jun. 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3209>>. Acesso em: 13 set. 2013.

WEBER, Silke. Estudo e situação de trabalho de mestres titulados no período 1990-1999. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **A Pós-Graduação no Brasil**: formação e trabalho de mestres e doutores no país: Direito, Economia, Engenharia Mecânica, Geociências, Odontologia e Psicologia. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003, p. 265-276.

_____. Mestres titulados no período 1990-1998: estudo e situação de trabalho. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **A Pós-Graduação no Brasil**: formação e trabalho de mestres e doutores no país. Administração, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Física, Química e Sociologia. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002, p.399-408.

WIEZZEL, Andréia Cristiane Silva. **A formação de professores universitários nos cursos de pós-graduação em Educação das universidades estaduais paulistas**:

políticas e práticas. 2005. 288 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNESP, Marília, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação da pesquisa

Titulo da pesquisa:

"A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE Mestrado em Educação ORIUNDOS DO BACHARELADO"

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa "**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE Mestrado em Educação ORIUNDOS DE BACHARELADO**", realizada na "**Universidade Estadual de Londrina**". O objetivo da pesquisa é "investigar os dizeres dos alunos oriundos de bacharelado no mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina sobre a formação para a docência no ensino superior tendo em vista a consideração do *stricto sensu* como espaço e tempo de formação docente". A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: serão realizados questionários com os alunos regulares e egressos oriundos do bacharelado e entrevista com o coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar (**Bruna Donato Reche, Rua da Lapa nº 498, apartamento 301, Bairro Bela Vista, CEP: 86.015-050, Londrina-PR, tel: (43) 9654-8284, Email: bruna.reche@hotmail.com**), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Koch, nº 60, no telefone 33712490 ou por e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao(a) senhor(a).

Londrina, 15 de novembro de 2013.

Pesquisador Responsável - Bruna Donato Reche

_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Obs: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, deve ser incluído o campo para assinatura do menor e do responsável.

APÊNDICE B – Termo de confidencialidade e sigilo da pesquisadora

Eu **Bruna Donato Reche, Brasileira, solteira, estudante, inscrito(a) no CPF/MF sob o nº 373.259.838-16**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado "**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO ORIUNDOS DO BACHARELADO**", a que tiver acesso nas dependências do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), no departamento de Educação e no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-se para si ou para outrem de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-se por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por seu intermédio, e obrigando-se, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da tecnologia, acima mencionada.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa por meio deste termo, terá a validade enquanto a informação não for tornada de conhecimento público por qualquer outra pessoa, ou mediante autorização escrita, concedida à minha pessoa pelas partes interessadas neste termo.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Londrina, **05/11/2013**



Pesquisador(a) Responsável
Bruna Donato Reche

APÊNDICE C - Questionário aos alunos participantes

Prezado(a) aluno(a)

A pesquisa intitulada "A Formação Docente Universitária e a Percepção dos Alunos de Mestrado em Educação Oriundos do Bacharelado", junto ao programa de pós-graduação - mestrado - em Educação/UEL tem como objetivo analisar a percepção dos alunos oriundos do bacharelado no mestrado em Educação/UEL sobre a formação para a docência universitária tendo em vista a consideração do *stricto sensu* como espaço e tempo de formação docente.

Este instrumento, portanto, é parte da coleta de dados desta pesquisa, sendo sua participação, aos responder as questões, de extrema importância para a condução desse estudo, uma vez que permitirá construir a percepção da realidade sobre a formação docente a que estamos envolvidos e subsídios para a área da Pedagogia Universitária.

Agradeço antecipadamente sua participação.

Atenciosamente



Bruna Donato Reche
Mestranda em Educação – UEL/CECA

Questionário para os alunos oriundos de bacharelado que cursaram e/ou cursam o programa de mestrado em Educação

1. Questões sobre a caracterização dos indivíduos:

Sexo: Masculino () Feminino ()

Estado civil: Solteiro () Casado () Viúvo () Divorciado ()

Tem filhos: Não () Sim () Quantos: _____

Idade: _____

Qual a formação inicial e ano de conclusão:

Possui curso(s) de pós-graduação e/ou especialização? Se sim, que ano concluiu?

É docente no ensino superior? Se sim, quanto tempo?

É professor em mais de uma instituição? Em instituição pública e/ou privada?

Qual a disciplina ministrada?

Se não for professor universitário, qual a profissão?

Se não for professor universitário, tem a intenção de sê-lo? Por quê?

2. Questões sobre os motivos de ser docente:

2.1 Desde quando e por que há o interesse em ser professor universitário?

2.2 Tem experiências profissionais anteriores?

2.3 Quais os conhecimentos e experiências serviram de base para a sua identidade de ser professor?

2.4 Por advir de áreas não necessariamente docentes, quais os benefícios de ter optado em ser professor?

2.5 Se não for professor, quais benefícios o mestrado em Educação traz à sua profissão?

2.6 Quais as dificuldades e desafios encontrados na profissão docente?

2.7 O que você entende por formação pedagógica para o ensino superior?

3. Questões sobre a busca do mestrado em Educação:

- 3.1 Que motivos o fizeram buscar o mestrado em Educação e não o mestrado na área específica?
- 3.2 Quais perspectivas você tinha antes de ingressar no curso? Elas foram ou estão sendo alcançadas?
- 3.3 Em geral, a formação em um mestrado em Educação pode auxiliar de que forma para a profissão docente (ou para a sua profissão, que não docente)?

4. Questões sobre os benefícios encontrados no curso:

- 4.1 Qual o diferencial do mestrado em Educação em comparação aos demais mestrados?
- 4.2 Que contribuições gerais o programa tem e apresenta para a sua formação?
- 4.3 Quais aspectos formativos (ações, disciplinas, eventos, divulgações) encontrados no programa frequentado você elenca como fundamentais?
- 4.4 O programa trabalha aspectos de formação pedagógica para a docência no ensino superior?
- 4.5 O programa incentiva situações de trabalho que promovam reflexões sobre a profissão docente? Quando ou quais?
- 4.6 Fez estágio em docência no ensino superior? Por quê?

5. Questões sobre as dificuldades e falhas encontradas no curso:

- 5.1 Em relação à formação para a docência quais as dificuldades encontradas no curso?
- 5.2 Em algum momento durante o curso, sentiu falta de um trabalho voltado para as características e funções específicas de ser professor?

6. Questões sobre os conhecimentos construídos e possíveis percepções:

- 6.1 Quais as mudanças em relação à profissão você percebeu ao frequentar o mestrado em Educação?
- 6.2 De que forma o mestrado em Educação tem lhe ajudado a enfrentar e superar as dificuldades e desafios da profissão docente?
- 6.3 Você acredita que o curso frequentado prepara/forma para a docência no ensino superior? Justifique sua resposta.

7. Questões sobre possíveis sugestões para o programa:

- 7.1 Quais as suas sugestões para a melhoria da formação oferecida no programa de mestrado frequentado?
- 7.2 Quanto à formação pedagógica para a docência no ensino superior ofertada pelo programa, o que você acredita necessitar de melhorias ou reforços?

Pela possível necessidade de maior entendimento sobre as questões ou sobre o tema pesquisado, você concede o esclarecimento de dúvidas e possíveis entrevistas, que de certo serão fundamentais para a análise da problemática em questão?

Se sim, por favor, identifique abaixo formas de contato e desde muitíssimo obrigada.

Nome:

Telefone/celular:

E-mail:

Perfil em rede social:

Melhor horário para contato:

APÊNDICE D - Entrevista Semiestruturada com a coordenadora do programa de mestrado em Educação da UEL

Entrevista semiestruturada com o coordenador de curso e professores do curso de mestrado em Educação.

1. Questões sobre a demanda de alunos bacharéis para o mestrado em Educação:

Na sua perspectiva, quais os motivos que levam os alunos bacharéis a procurarem pela formação obtida no mestrado em Educação?

É possível perceber se há uma expectativa de adquirir formação para a docência no ensino superior por parte destes alunos?

2. Questão sobre os alunos do mestrado:

Na sua avaliação há alguma distinção entre os alunos licenciados e os alunos bacharéis quanto à apropriação de conhecimentos pedagógicos? Há em algum outro aspecto?

3. Questões sobre ações e propostas de formação pedagógica para a docência no ensino superior desenvolvida pelo programa:

Segundo a LDB os programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de formar pesquisadores, devem ser o *locus* de formação do professor de ensino superior. Como percebe a relação entre estas duas questões: formação pedagógica e formação para a pesquisa? Há privilégio de uma destas dimensões em nossa realidade?

Na sua percepção, que propostas e ações deste programa contribuem para a preparação/formação para a docência no ensino superior?

Que propostas ou ações poderiam ainda ser desenvolvidas visando o aprimoramento da formação docente para o ensino superior neste programa?

4. Em relação às respostas dos alunos abaixo, qual sua opinião?

Na questão: Quais perspectivas você tinha antes de ingressar no curso? Elas foram ou estão sendo alcançadas?

Alguns disseram aprender a pesquisa científica e outros se voltaram para a aprendizagem para docência:

Tinha a perspectiva de realizar pesquisa científica e aprofundar o conhecimento específico da área escolhida para estudar. Foram alcançadas (P. 1).

Eu queria deixar de ser tão técnica na docência, queria aprender outras visões da docência. E elas foram atendidas (P. 12).

Comente sobre.

Na questão: Qual o diferencial do mestrado em Educação em comparação aos demais mestrados?

Para dois professores cada, o curso demonstrou atenção às preocupações docentes; focou na profissão docente e permitiu articular-se com a profissão advinda do bacharelado. Comente sobre.

Na questão: Que contribuições gerais o programa tem e apresenta para a sua formação?

Quatro afirmaram que a principal contribuição foi o aprofundamento na linha de pesquisa de interesse e metodologias de pesquisa.

Para três participantes, as melhores contribuições foram o estímulo à pesquisa e à participação em eventos; a qualificação dos professores do programa e a melhoria na prática pedagógica dos alunos docentes.

Para dois participantes, foi o aprofundamento teórico sobre as bases da Educação; a articulação com a área de atuação; as práticas de pesquisa e publicação em periódicos e melhoria na prática geral docente.

Comente sobre.

Algumas pesquisas tem apontado o mestrado em Educação como um espaço de formação para a docência no ensino superior para professores que vem do bacharelado.

Na pergunta sobre se eles acreditam que o curso frequentado prepara/forma para a docência no ensino superior: três de seis participantes que afirmaram e dois que negaram disseram que o curso deve ser visto como parte da formação continuada do professor. Outros três que negaram disseram sentir falta de disciplinas que trabalhassem a docência no ensino superior.

O que você acha disso frente ao mestrado?

Na questão: Em relação à formação para a docência quais as dificuldades encontradas no curso?

Alguns mencionaram poucas disciplinas voltadas para o ensino superior e dois participantes afirmaram que não houve formação para a docência.

Comente sobre.

Foi perguntado se eles fizeram o estágio e por que. Três disseram ter feito pela obrigatoriedade de ser bolsista, dois enquanto docentes fizeram pelo interesse em outra realidade, dois para ter experiência na docência. Como você percebe a relação do estágio como obrigatoriedade?

Uma das questões pediu sugestões dos participantes para a melhoria da formação no programa de mestrado frequentado.

Para três deles, a sugestão é a inserção de disciplinas que abordem a docência no ensino superior.

Dois sugeriram disciplinas didáticas e metodológicas de treinamento em laboratórios, com acesso à tecnologia e recursos alternativos e disciplinas didáticas sobre recursos e instrumentos de ensino.

E três não mencionaram disciplinas, mas apontaram ações voltadas para a aprendizagem do adulto e o estudo da docência.

Comente sobre.

A última pergunta do questionário citou a formação pedagógica para a docência no ensino superior ofertada pelo curso e a partir da percepção dos participantes indagou o que poderia melhorar ou ser reforçado.

Duas falas: Faltam disciplinas [...] sobre o trabalho docente. Como exemplo, disciplinas que abordem teorias da aprendizagem, o ensino virtual (que hoje é uma realidade), o futuro da educação, novas modalidades de ensino, etc. O professor precisa estar preparado para o futuro da educação. Participei de uma palestra em uma das IES onde trabalho e ouvi a respeito de novas modalidades de ensino, que não foram mencionadas no programa. Acredito que não seja possível passar pelo programa sem ter cursado disciplinas com esta característica (P. 11).

Oferecer oficinas (teórico-práticas) acerca da elaboração de planos de disciplina; tecnologia no ensino superior; e avaliação (P. 6).

Acha possível?

Dois falaram da importância da prática no estágio e um sugeriu maior carga horária.

Comente sobre.

A carga horária do estágio é padronizada?

APÊNDICE E - Entrevista Estruturada com professoras da área de Didática do programa de mestrado em Educação da UEL

Entrevista semiestruturada com o coordenador de curso e professores do curso de mestrado em Educação.

1. Questões sobre a demanda de alunos bacharéis para o mestrado em Educação:

Na sua perspectiva, quais os motivos que levam os alunos bacharéis a procurarem pela formação obtida no mestrado em Educação?

É possível perceber se há uma expectativa de adquirir formação para a docência no ensino superior por parte destes alunos?

2. Questão sobre os alunos do mestrado:

Na sua avaliação há alguma distinção entre os alunos licenciados e os alunos bacharéis quanto à apropriação de conhecimentos pedagógicos? Há em algum outro aspecto?

3. Questões sobre ações e propostas de formação pedagógica para a docência no ensino superior desenvolvida pelo programa:

Segundo a LDB os programas de pós-graduação stricto sensu, além de formar pesquisadores, devem ser o lócus de formação do professor de ensino superior. Como percebe a relação entre estas duas questões: formação pedagógica e formação para a pesquisa? Há privilégio de uma destas dimensões em nossa realidade?

Na sua percepção, que propostas e ações deste programa contribuem para a preparação/formação para a docência no ensino superior?

Que propostas ou ações poderiam ainda ser desenvolvidas visando o aprimoramento da formação docente para o ensino superior neste programa?

ANEXOS

ANEXO A - Declaração de Concordância com a pesquisa realizada



Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Co-Participante

Londrina, 05 de novembro de 2013

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardoli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "A Formação Docente Universitária e a Percepção dos Alunos de Mestrado em Educação Oriundos do Bacharelado" sob a responsabilidade de Bruna Donato Reche, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em fevereiro do ano de 2015.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos regulares e egressos oriundos do bacharelado e o coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, por meio da aplicação de questionário, entrevista e análise documental, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação/ UEL

ANEXO B – Parecer aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisas envolvendo seres humanos



Universidade
Estadual de Londrina



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	251/2013
CAAE:	24900313.0.0000.5231
Data da Relatoria:	09/12/2013
Pesquisador(a):	Bruna Dorneli Reche
Unidade/Órgão:	CECA - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a)

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO ORIUNDOS DO BACHARELADO"

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.

Londrina, 11 de dezembro de 2013

Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardoli
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina

