



ISSN 1988-7833
<https://doi.org/10.51896/ccs>

CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR Scopus

PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: CONSTRUÇÃO FORMATIVA E DESAFIOS NO CONTEXTO DO BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO

Flavia Massuga

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
<https://orcid.org/0000-0003-2490-6678>
flavia.massuga@gmail.com

Simone Soares

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
<https://orcid.org/0000-0002-0282-2599>

Edson Luis Kuzma

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
<https://orcid.org/0000-0001-7784-1287>

Wanda Terezinha Pacheco Dos Santos

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
<https://orcid.org/0000-0001-9862-6893>

Sergio Luis Dias Doliveira

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
<https://orcid.org/0000-0001-9957-225X>

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Flavia Massuga, Simone Soares, Edson Luis Kuzma, Wanda Terezinha Pacheco Dos Santos y Sergio Luis Dias Doliveira: "Prática docente no ensino superior: construção formativa e desafios no contexto do bacharelado em administração", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (Vol 1, Nº 8 octubre-diciembre 2021, pp. 82-97). En línea:

<https://doi.org/10.51896/CCS/GPMG6268>

RESUMO

O objetivo do estudo é compreender o processo de construção da prática docente universitária dos professores do curso de Administração de uma Universidade Estadual do Paraná, bem como apresentar uma perspectiva atual de sua prática, os desafios inerentes ao cotidiano da profissão e a percepção quanto à contribuição das disciplinas ou outros espaços formativos para a atuação docente. Aplicou-se entrevista estruturada a cinco docentes do referido curso, tratadas por meio de análise de conteúdo. As disciplinas e outros espaços formativos foram apontadas como essenciais no deslocamento da teoria para a práxis na administração, fatores consideravelmente associados à experiência adquirida no mercado e na prática docente. Ademais, a formação continuada ganhou destaque meio ao contexto complexo e mutável de aprendizagem.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação profissional. Prática docente. Ensino Superior. Administração.

TEACHING PRACTICE IN HIGHER EDUCATION: FORMATIVE CONSTRUCTION AND CHALLENGES IN THE CONTEXT OF BACHELOR DEGREE IN ADMINISTRATION

ABSTRACT

The objective of the study is to understand the process of construction of the university teaching practice of the professors of the course of Administration of the University of Paraná, as well as present a current perspective of its practice, the challenges inherent in daily life of the profession and perception regarding the contribution of the disciplines or other formative spaces for the teaching performance. A structured interview was applied to five faculty members of this course, who were treated through content analysis. The disciplines and other formative spaces were pointed as essential in the displacement of the theory for the praxis in the administration, factors considerably associated with the experience acquired in the market and the teaching practice. In addition, continuing education has gained prominence in the complex and changing context of learning.

Keywords: University teaching. Professional qualification. Teaching practice. University education. Administration.

PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: CONSTRUCCIÓN FORMATIVA Y DESAFÍOS EN EL CONTEXTO DE LA BACHILLERÍA EN ADMINISTRACIÓN

RESUMEN

El objetivo del estudio es comprender el proceso de construcción de la práctica docente universitaria de los profesores del curso de Administración en la Universidad Estatal de Paraná, así como presentar una perspectiva actual de su práctica, los desafíos inherentes a la vida diaria de la profesión y la percepción sobre la contribución de las disciplinas u otros espacios de capacitación para actividades de enseñanza. Se aplicó una entrevista estructurada a cinco profesores de ese curso, tratados mediante análisis de contenido. Las disciplinas y otros espacios de capacitación fueron identificados como esenciales para cambiar la teoría a la práctica en la administración, factores que están considerablemente asociados con la experiencia adquirida en el mercado y en la práctica docente. Además, la educación continua ha ganado prominencia en medio del complejo y cambiante contexto de aprendizaje.

Palabras clave: Docencia universitaria. Formación profesional. Práctica docente. Enseñanza superior. Administración.

INTRODUCCIÓN

O conhecimento sobre a prática pedagógica consiste em um elemento importante na formação daqueles que pretendem, numa perspectiva futura, seguir uma carreira docente, especialmente no ensino superior. Essa importância é refletida no fato de que a qualificação é um ponto chave no aprendizado do aluno (Fritsch *et al.*, 2015), bem como, no exercício da profissão que tem como uma das finalidades intervir na realidade social por meio da educação (Pimenta & Anastasiou, 2002). No entanto, apesar de sua importância no contexto social, a profissão enfrenta a desvalorização e pouca atenção é dada a formação desses profissionais, tanto em nível de

graduação quanto pós-graduação *stricto sensu*.

No que tange à docência universitária, Junges e Behrens (2016) destacam que, para o adequado exercício da profissão, é necessário, além dos conhecimentos específicos da área de formação, que o profissional atue sobre fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, juntamente com os conhecimentos de sua experiência e produção científica. Esse desafio se apresenta ainda maior ao considerar cursos voltados à formação de profissionais para o mercado, como no caso das graduações que formam bacharéis em direito, enfermagem, engenharia e administração, por exemplo.

Contrário à uma formação em licenciatura, que também não está isenta de falhas formativas, grande parte dos docentes bacharéis nunca obtiveram em sua graduação, formação pedagógica para atuar como professores. Dessa forma, passam de alunos à docentes sem uma reflexão sobre a atividade (Junges & Behrens, 2016).

Considerando a deficiência de bases conceituais e práticas para o exercício da profissão nos cursos de graduação, essencialmente os bacharelados, os programas de pós-graduação *stricto sensu* acabam por ser um espaço possível ao desenvolvimento e treinamento de futuros docentes (Hocayen-Da-Silva, Castro & Maciel, 2008; Conceição & Nunes, 2015). No entanto, essa alternativa também apresenta algumas inconsistências. Autores como Pimenta e Anastasiou (2002); Pinto (2004); Cunha, Brito e Cicillini (2006); Powaczuk e Bolzan (2009); Joaquim e Boas (2011); Scorzoni (2013); Mendes e Volski (2014); Souza, Prado, Ferreira e Carvalho (2014) e Bolda e Biavatti (2016), discutem essa questão ao apontar as limitações inerentes à formação docente orientada às práticas de ensino em cursos de mestrado e doutorado.

De acordo com Scorzoni (2013) os espaços para uma formação pedagógica à docência universitária na pós-graduação *stricto sensu*, mostram-se reduzidos na universidade. Isso ocorre provavelmente porque há um interesse direto em formar profissionais pesquisadores e especialistas em suas áreas (Cunha *et al.*, 2006; Bolda & Biavatti, 2016; Magalhães, Raffin, Gutierre & Azevedo 2016). Esse direcionamento à pesquisa pode ser justificado pela forma como os programas de pós-graduação são avaliados, ao passo que a mensuração de sua qualidade é baseada na produtividade do seu corpo docente e não em como as aulas são ministradas (Joaquim & Boas, 2011). Ainda, apesar da possibilidade de realização de estágio docência nos cursos de mestrado e doutorado, também são evidenciadas limitações, visto que se restringe a obrigatoriedade de execução aos bolsistas e nem sempre se orientam a preparação e compreensão da docência no ensino superior como uma profissão interativa e reflexiva (Cunha *et al.*, 2006; Magalhães *et al.*, 2016).

Devido à esta falha formativa em relação à docência, nem sempre o aluno está preparado quando se depara com a atuação prática e acaba enfrentando inúmeros desafios, tendendo ainda a reproduzir experiências anteriores e modelos técnicos, não reflexivos, baseados na intuição e improviso. Essa forma de atuar não condiz, portanto, com o contexto atual de aprendizagem que requer o desenvolvimento de senso crítico e exercício reflexivo para garantir uma formação qualificada (Souza *et al.*, 2014).

Justamente, devido as novas demandas e exigências do contexto atual (Mendes & Volski, 2014), torna-se importante compreender novas metodologias e práticas de ensino voltadas a

propiciar maior reflexão. Segundo Cunha, Brito e Cicillini (2006) atualmente um conhecimento objetivo já não é suficiente, visto que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo. Conforme expõe Teixeira Behrens, Torres e Motin, (2018) para construir uma sociedade do conhecimento, é necessário rever as concepções conservadoras, superando as práticas pedagógicas cujo enfoque está direcionado ao um paradigma newtoniano-cartesiano (escutar, ler, decorar e repetir). Nesse contexto atual e complexo, o docente passa a ser visto, portanto, como um articulador no processo de ensino-aprendizagem, cuja função centra-se no auxílio aos alunos e reflexão constante e desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade (Hocayen-da-Silva *et al.*, 2008; Teixeira *et al.*, 2018).

Além de uma formação pedagógica orientada ao processo de ensino-aprendizagem tornam-se necessários outros conhecimentos intrínsecos à atividade docente como a gestão da sala de aula, o relacionamento interpessoal com colegas e alunos e a gestão de conflitos (Freire & Fernandes, 2015). Ademais, o conhecimento sobre questões políticas das universidades relacionadas às obrigações enquanto professor, também são importantes nesse processo (Magalhães *et al.*, 2016).

Destaca-se, assim, a relevância de disciplinas e outros espaços voltados à reflexão continuada sobre a prática docente de modo a contribuir na formação identitária do professor, auxiliando a refletir sobre modelos e métodos, além de proporcionar uma base conceitual acerca de procedimentos e obrigações burocráticas da profissão dentro das universidades (Scorzoni, 2013; Magalhães *et al.*, 2016).

De acordo com Junges e Behrens (2016) a formação pedagógica permite ao docente universitário analisar sua própria prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la de modo a tornar-se um exercício de aprendizagem para a mudança e inovação. Esse exercício de reflexão da experiência atual e autorreflexão é vista por Sirotová e Frýdková (2016) como uma pré-condição para o autodesenvolvimento e melhoria dos processos de ensino. Mais especificamente, no âmbito do ensino da administração, a preparação dos discentes para enfrentar a maior complexidade social e a busca pelo aprimoramento constante do ensino superior, constitui como um fator primordial ao aumento das preocupações com a capacitação docente (Hocayen-da-Silva *et al.*, 2008).

Com base nessas considerações e visando maior entendimento de como se encontra a realidade do processo formativo em relação à prática docente no que concerne aos indivíduos centrados em uma formação de bacharelado, o artigo propõe compreender o processo de construção da prática docente dos professores universitários do curso de Administração de uma Universidade Estadual do Paraná, bem como apresentar uma perspectiva atual de sua prática, os desafios inerentes ao cotidiano da profissão e a percepção quanto à contribuição das disciplinas ou outros espaços formativos para a sua atuação. Busca-se, portanto, a partir desse estudo elucidar aspectos inerentes a construção formativa de docentes bacharéis no ensino superior de modo a contribuir na ampliação da reflexão sobre a temática.

METODOLOGÍA

Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo-descritivo na qual foi analisado

um grupo específico em termos de sua estrutura para obter informações a respeito das características de uma questão particular (Prodanov & Freitas, 2013). Dessa forma, o estudo buscou descrever aspectos relacionados ao processo de construção e uma perspectiva atual da prática docente, bem como, os desafios que englobam a atividade dos docentes universitários de um curso de bacharelado em Administração a percepção destes quanto à contribuição das disciplinas e outros meios formativos para a sua atuação.

Considerando os procedimentos de campo, foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas que partem de questionamentos básicos e, após, dão espaço para novos questionamentos que surgem conforme as respostas são dadas pelos entrevistados (Triviños, 2009).

Ao todo foram realizadas, na primeira quinzena do mês de dezembro de 2018, cinco entrevistas com professores efetivos do curso de Administração da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) *campus* de Irati, PR, de um universo de nove docentes nesta condição, cuja escolha resultou de critérios de acessibilidade e disponibilidade para participar da entrevista.

Para as entrevistas foi utilizado um roteiro composto por um cabeçalho a fim de caracterizar o docente entrevistado no que tange às disciplinas lecionadas, ao tempo de serviço como docente universitário, ao curso em que é graduado e ao nível atual de formação; e por 10 questões elaboradas com o propósito de responder aos objetivos de estudo. Destas, as 3 primeiras objetivaram compreender o processo de construção da prática docente, as questões de 4 a 7 centraram-se na perspectiva atual da prática e as questões 8 e 9 buscaram apresentar os desafios inerentes à profissão e retratar a importância das disciplinas formativas na visão dos docentes, respectivamente. Por fim, a questão 10 foi elaborada a fim de obter insights de sua experiência e, ao mesmo tempo, entender o que o docente visualiza e compreende como necessário para o desenvolvimento das atividades da profissão. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas possibilitando o registro das expressões orais durante as falas dos entrevistados (Godoi, Bandeira-de-Mello & Silva, 2010).

A análise das entrevistas foi realizada por meio de análise de conteúdo, a qual consiste em um conjunto de técnicas que visa descrever o conteúdo de determinadas mensagens e obter conhecimentos relacionados a elas. Três fases foram consideradas nesse processo, sendo: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Bardin, 2011). Ademais, para fins de diferenciação, os entrevistados foram identificados como docente 1, 2, 3, 4 e 5, conforme ordenamento na realização das entrevistas.

RESULTADOS

Considerando a caracterização docente, observa-se que os professores efetivos do curso de Administração da Universidade, participantes do estudo, possuem em média 15 anos de atuação na profissão e 12 anos na instituição. Todos os docentes são graduados em Administração, entretanto dois deles (docente 3 e docente 5), apresentam uma formação adicional em Filosofia e Esquema I, respectivamente. Observa-se ainda um nível de titulação elevado, sendo que 4 docentes são doutores e 1 deles, pós-doutor. Essas informações, bem como a atribuição das disciplinas,

podem ser melhor visualizadas na Tabela 01.

Tabela 1

Caracterização docente

Entrevistado	Disciplinas atribuídas	Tempo de atuação		Graduado(a) em...	Nível atual de formação
		Na profissão	Na instituição		
Docente 1	Pesquisa em Administração Estágio Supervisionado	12	8	Administração	Doutorado
Docente 2	Administração da Produção	13	13	Administração	Doutorado
Docente 3	Teorias da Administração Administração Estratégica	20	20	Filosofia Administração	Doutorado
Docente 4	Administração Mercadológica I e II Empreendedorismo	14	7	Administração	Doutorado
Docente 5	Estágio Supervisionado Gestão de Conflitos e Negociação	16	12	Administração Esquema I	Pós-Doutorado

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao compreender o processo de construção da prática docente, questionou-se inicialmente como ocorreu a opção pela carreira acadêmica. Observa-se uma prevalência nas respostas no que tange à oportunidade ou falta dela, questões financeiras e realização pessoal. O docente 1 acredita que a opção pela carreira acadêmica ocorreu devido à uma combinação de interesse pessoal e falta de oportunidade. Sua percepção inicial durante a graduação era que se tornaria um grande executivo, a qual foi alterada quando participou do programa de Iniciação Científica estimulando o desejo de se tornar pesquisador. Entretanto, ao finalizar o mestrado percebeu que o campo para a pesquisa no Brasil era restrito e, portanto, optou pela carreira docente. De modo semelhante, o docente 2 descobriu durante a graduação que haveria a possibilidade de seguir carreira docente e, devido a um processo seletivo, ingressou na profissão logo após a conclusão do curso. A partir disso, suas ações foram direcionadas ao aperfeiçoamento de sua prática por meio de um curso de especialização e um mestrado acadêmico. O docente 3, diz tornar-se professor “por acaso”, o que pode ser traduzido na oportunidade gerada por meio de um concurso público que, ao lograr êxito, modificou sua carreira executiva desenvolvida em grandes organizações para a profissão docente universitária. A necessidade de mudança para outra cidade, cuja remuneração era menor para as atividades administrativas desenvolvidas em instituições privadas, fez da docência uma alternativa viável naquela realidade para a docente 4. Por sua vez, buscando sentido à sua existência, a docente 5, após desenvolver trabalhos em empresas e em uma Organização Não Governamental (ONG), buscou o aperfeiçoamento na licenciatura e optou pela carreira docente como forma de proporcionar algum retorno a sociedade.

Nesse processo inicial de construção da prática, 4 docentes afirmam ter recebido alguma forma de apoio, especialmente de professores, amigos e familiares próximos, envolvidos na atividade docente. Para o docente 1, conhecidos, colegas e alunos de doutorado contribuíam com dicas e informações sobre a profissão. Em suas palavras: *“Eles relatam as experiências e a gente vai aprendendo”*. Além disso, a disciplina de prática docente, em sua visão, também consistiu em um alicerce ao permitir assumir atividades na posição de docente e desenvolver habilidades de autoavaliação e coavaliação. Os docentes 2 e 4, além de destacar o apoio de familiares como

marido, mãe e tias que auxiliaram no conhecimento do processo didático, indicaram a ajuda recebida por professores do departamento no direcionamento da carreira e da instituição em que deu início ao desenvolvimento da função, por meio de capacitações didáticas pedagógicas, respectivamente. O docente 3 aborda esse processo como complicado, visto que precisou assumir ao mesmo tempo 5 disciplinas distintas no início da carreira e destaca como apoio recebido o amparo moral da chefia departamental. Apenas a docente 5 relatou que não obteve apoio direto no início de carreira. Realizou, portanto, uma busca individual pelo aperfeiçoamento e por caminhos que levassem ao êxito da profissão.

De modo semelhante ao auxílio recebido no início da carreira, todos os docentes evidenciaram a existência de professores marcantes ao longo de suas trajetórias que, de algum modo, contribuíram em sua formação. Dentre os exemplos, são destacados profissionais cuja importância foi atribuída por apresentar a área de pesquisa e influenciar na formação como pesquisador, por incentivar, motivar e contribuir no desenvolvimento de várias competências, por despertar a necessidade de iniciativa pessoal, pelas habilidades didáticas e por repassar ensinamentos e valores que auxiliaram na edificação da própria identidade humana. Os entrevistados concordam que esses exemplos contribuíram na construção de sua prática, em especial os docentes 1 e 4 apontam não apenas para a colaboração dos bons exemplos, mas também para aqueles cujas atitudes configuram-se como arquétipos a não serem seguidos.

Para compreender como se constitui a prática atual de cada docente, inicialmente buscou-se obter uma definição da tarefa enquanto professor. A partir das respostas observa-se um alto nível de consciência das necessidades atuais do aprendiz, refletida na percepção de seu papel na formação de um profissional crítico e reflexivo. O docente 1, se vê como alguém que tenta contribuir com novos conhecimentos, além de instigar o próprio aluno na busca do conhecimento, por meio do questionamento e da reflexão crítica sobre a realidade. Na mesma linha, a docente 4 diz ter um papel de mediação, contribuindo para que o aluno egresso possua uma maior criticidade e gama de conhecimentos: “A minha tarefa, na verdade, é que a gente tente fazer com que o aluno, em termos de conhecimento, em termos de criticidade, saia melhor do que ele entrou” (DOCENTE 4).

Por sua vez, o docente 2 compreende seu papel como facilitador na formação do aluno, ao buscar organizar o processo de discussão dos temas recentes e importantes dentro da disciplina e da área de administração como um todo, e desenvolver a capacidade de raciocínio para decisão e soluções de problemas. O papel de mediador também é reconhecido pela docente 5, a qual entende ser uma tarefa que transforma pessoas e, por isso, possui sentido e a torna realizada. Por fim, o docente 3 define sua atividade como uma sensação mista de sacrifício e prazer, derivada, respectivamente, da necessidade de tempo e esforço na preparação de um perfil razoável para a disciplina e da possibilidade de enxergar o desenvolvimento e evolução dos indivíduos.

No que tange à maneira de desenvolver as atividades nas disciplinas, é notório uma centralidade nas aulas expositivas dialogadas, entretanto particularidades também são identificadas. O docente 1, procura não utilizar equipamentos multimídia, prezando por uma aula expositiva pautada no uso de quadro e giz e materiais de leitura. Sua prática envolve o estímulo à discussão, debates e questionamentos, não se restringindo apenas à conteúdos teóricos. O docente 2, diz

trabalhar com uma lógica sequencial de conteúdos para facilitar o entendimento e utiliza estudos de casos baseados em reportagens e acontecimentos atuais voltados à área de administração. De modo semelhante, o docente 3, apresenta forte ênfase em estudos de casos e atividades que permitam refletir a prática dentro das organizações. Ainda sobre o assunto, os docentes 2 e 3, fazem uma reflexão sobre a necessidade de pensar a prática docente, principalmente considerando a nova era tecnológica:

Em um dado momento, depois que eu me tornei professor, a preocupação com a formação na carreira faz com que a gente busque estudar temas específicos no mestrado, busque estudar temas específicos no doutorado e, às vezes, você não se preocupa tanto em desenvolver didática. E hoje uma preocupação é desenvolver didática (DOCENTE 2).

Acredito que seja um processo que precisa de mudança, eu preciso me aperfeiçoar pedagogicamente, então vou usar mais tecnologia [...]. Minha expectativa é conseguir isso na próxima oferta das disciplinas ou mais tarde em 2020 [...]. Possivelmente, colocar em uma plataforma que você demande mais participação dos alunos, que eles fiquem mais ativos no processo de ensino-aprendizagem (DOCENTE 3).

Por fim, as docentes 4 e 5, buscam trabalhar o processo dialógico de troca e interação. A contextualização do conteúdo com a realidade é vista como fundamental pela docente 4. Ela busca inserir vídeos e filmes para facilitar o entendimento, entretanto diz não ser uma “data-professora” em relação ao uso do data-show. Para a docente 5, o contato próximo com os alunos é importante e, por isso, aposta na conversação e no contato humano para a cumprir seu papel de mediadora do conhecimento.

Para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, métodos distintos são utilizados na atuação dos docentes correspondendo, essencialmente, à sua percepção sobre essa etapa e às características particulares de cada disciplina. O docente 1, por exemplo, preza por avaliar o aluno pela sua participação e empenho no desenvolvimento das atividades propostas. A opção pela não utilização de avaliação formal, também conhecida como prova, é justificada ao considerar menos produtiva para o desenvolvimento do aluno, no caso das disciplinas com as quais trabalha. Em contrapartida, o docente 2, além de trabalhos em sala, geralmente aplica 4 provas anuais, sendo algumas delas livres para consulta. Em sua percepção, isso é possível considerando não ser uma questão de decorar, mas sim entender o conteúdo para tomada de decisão e solução de problemas. A distinção de modos avaliativos considerando as singularidades das disciplinas é destacada pelo docente 3, que aborda utilizar estudos de caso, trabalho prático, atividades de leitura e a prova tradicional para avaliação da disciplina de Teorias da Administração do primeiro ano, e focar em apresentação de seminários, dinâmicas, avaliação de trabalhos escritos e aplicação de um número reduzido de avaliações para a disciplina de Administração Estratégia, a qual, em sua visão, comporta um público mais maduro (3º ano). A docente 4, compreende que a prova não é o único objeto de avaliação e, por isso, avalia os alunos também por atividades realizadas individualmente e em grupo. O interesse, o comprometimento e a participação também são questões consideradas. Por sua vez, entendendo o indivíduo como ser singular e com capacidades específicas, a docente 5, busca

realizar uma avaliação continuada utilizando várias atividades que englobam habilidades distintas como memorização, raciocínio lógico, interpretação e socialização.

A forma de organizar a disciplina, incluindo a avaliação, pode ser considerada reflexo do novo perfil de alunos identificado pelos professores. Os relatos apontam uma necessidade de reinvenção constante, por parte do docente, a fim de adaptar-se às características geracionais do aluno que adentra hoje na universidade, vinculadas, principalmente à difusão das novas tecnologias. O docente 1 aborda essa questão apontando que a organização das aulas é extremamente dependente desse perfil. A zona de conforto existente há alguns anos em relação ao conteúdo e etapas de ensino deu lugar a um universo cheio de surpresas que exigem adaptação para obter o resultado esperado do processo de aprendizagem. Segundo o docente:

Todo início de ano eu já conheço a turma, converso com a turma, tenho sempre claro uma base inicial da disciplina, mas ali eu já consegui perceber algumas questões que são específicas da turma enquanto coletivo, e de alguns alunos da turma individualmente, nem sempre são atreladas a dificuldades, mas questões que acabamos tendo que lidar (DOCENTE 1).

Na sua percepção, os alunos estão iniciando um curso universitário muito jovens, e suas dúvidas e inseguranças dificultam a compreensão de conteúdos que não estão habituados. Outros pontos destacados referem-se à visualização da universidade como um manual de ferramentas e práticas de gestão o que dificulta a construção crítica do conhecimento. Além disso, reconhece uma maior aderência às novas tecnologias, entretanto para fins que os alunos esperam, sendo que a validade de sua utilização com intenção acadêmica, geralmente é questionada. A busca incessante pelo diploma e não pelo conhecimento é destacada como uma dificuldade pelos docentes 2, 4 e 5. Além disso, no contexto tecnológico vê-se como necessário tornar-se mais interessante e criar motivações para a busca do conhecimento, o que também é corroborado pelo docente 3. Em contrapartida, há uma compreensão de que os alunos estão mais atentos e preparados para aprender mais rápido, possuem energia e uma grande capacidade criativa. A docente 5 também diz ver esse contexto com um pouco de preocupação devido à individualidade dos alunos, os quais tendem a pensar no sucesso pessoal e não no coletivo.

Muitas dessas preocupações em relação ao novo perfil e tecnologias estão expressas nas principais dificuldades enfrentadas pelos docentes em sala de aula. A precocidade do aluno e sua ânsia por desligar-se da universidade, a necessidade de reinvenção constante, a dificuldade de prender a atenção dos alunos e construir neles um pensamento crítico e reflexivo, e a competição com a tecnologia e informações dispersas são questões comuns levantadas pelos entrevistados. Além disso, os docentes 2 e 5 destacam dificuldades em relação à recursos como laboratórios e softwares específicos para trabalhar determinados modelos de tomada de decisão e tempo e espaço para trabalhar. O excesso de exigência burocrática também é uma questão considerada, visto que consome tempo e acaba engessando a atuação, conforme destaca o docente 2:

Se for fazer uma visita técnica, tem várias exigências. É possível fazer, mas são vários cuidados que se tomam em relação a seguro, em relação as coisas que são pertinentes, mas que acabam

engessando um pouquinho as possibilidades de como você fazer (DOCENTE 2).

Considerando a influência de disciplinas de didática e outras com conteúdo pedagógico, todos os entrevistados concordam com sua relevância e contribuição para a formação docente. A docente 5 atribui importância à essas disciplinas devido a possibilidade de deslocamento da teoria para a prática, auxiliando, de fato, na compreensão do processo. O docente 1 corrobora com essa perspectiva, no entanto, acredita na necessidade de um prolongamento da carga horária, tanto das disciplinas quanto do estágio docente, para propiciar um aprendizado mais efetivo. Além disso, sugere envolver o aluno no planejamento das aulas, fazendo-o elaborar os conteúdos programáticos, mesmo que de forma fictícia, a fim de vivenciar toda a atividade docente. A docente 4, destaca que o ensino pedagógico e metodológico é essencial para profissionais oriundos de cursos de bacharelado, visto que têm maior possibilidade de apresentar dificuldades didáticas. Essa visão é compartilhada pelo docente 2, que acredita que o acompanhamento em sala permite ampliar os exemplos e aprender dinâmicas diferentes, e sugere a existência de uma formação orientada ao início de carreira.

Além de tratar as disciplinas didáticas específicas e o estágio como fundamental para o amadurecimento do processo de ensino, a formação continuada foi destacada pelo docente 3 como imprescindível diante de um ambiente mutável que exige aperfeiçoamento constante:

Ter a possibilidade de participar de discussões, de aperfeiçoar o processo pedagógico de maneira constante é fundamental. E se você não consegue se alterar, você fica repetindo as mesmas coisas e você fica não só desinteressante, como desatualizado, como improdutivo (DOCENTE 3).

A necessidade de constante profissionalização também foi apontada pela Docente 4 ao questioná-la sobre o que diria a um indivíduo interessado na carreira docente. Segundo sua percepção o professor deve estar preparado para o constante aperfeiçoamento em relação aos conteúdos e à parte didática e metodológica. Para a mesma pergunta, o docente 1 recomenda a realização de uma reflexão sobre a profissão docente e o seu real interesse na atuação, levando em consideração extremos de excesso de atividade e satisfação. O docente 2 diz ser necessário motivação, preparação, leitura e aprofundamento das bases conceituais para posterior busca de materiais mais atuais sobre determinado assunto, além de estabelecer uma relação de parceria com o aluno. Gostar da sala de aula, de aluno e de uma relação de amor e ódio ao mesmo tempo é visto pelo docente 3 como fundamentais para a atividade docente. Por sua vez, apesar dos desafios diários a serem superados e aperfeiçoados dia após dia, a gratificação inerente à atividade é destacada pelos entrevistados, conforme pode ser observado na seguinte fala da docente 5: “é um desafio constante, mas é muito gratificante. Isso realiza. É muito bom ver a evolução dos alunos, conhecer pessoas novas, poder contribuir com a formação, isso é muito bom”.

DISCUSSÃO

A opção pela carreira docente origina-se de fatores distintos ou da combinação destes fatores. Assim como no estudo de Oliveira e Araújo (2014), observou-se que a escolha pela carreira

acadêmica não tem no planejamento e na vocação uma forte referência. Os docentes entrevistados inicialmente atuavam em organizações ou tinham uma percepção acadêmica voltada ao mercado, quando motivadores como a identificação de oportunidade ou a falta dela, aspectos financeiros e realização pessoal modificaram a concepção e a trajetória em relação à atividade profissional. Tratando-se, portanto, de um processo muitas vezes não planejado, a procura por Programas de Mestrado e Doutorado e demais cursos direcionados à formação docente é natural, essencialmente considerando uma formação em bacharelado em que as bases conceituais e práticas para o exercício da profissão docente são inexistentes (Basílio, 2010; Conceição & Nunes, 2015).

Além de uma profissionalização formal, o apoio oriundo de professores, amigos, colegas, familiares, departamento e da própria instituição auxilia no entendimento do processo didático, metodológico e até mesmo burocrático. Ademais, exemplos de atuação em sala de aula, seja ela positiva ou negativa, contribuem para edificação da prática docente (Pinto, 2004; Oliveira & Araújo, 2014). Pode-se dizer, portanto, que a construção da prática é resultado de um esforço combinado das vivências, experiências e exemplos, que somados às bases de uma formação pedagógica, são resignificados constantemente e traduzidos em novas ações (Powaczuk & Bolzan, 2009).

Essa resignificação pode ser visualizada em alterações na prática, considerando as novas demandas da construção do conhecimento que exige uma didática para além da dimensão instrumental de racionalidade técnica (Althaus, 2015). Foi observado no perfil dos docentes entrevistados um alto nível de consciência das necessidades atuais de aprendizado, refletida na percepção de seu papel mediador na formação de um profissional crítico e reflexivo, além do uso de metodologias mais ativas como aulas expositivas dialogadas, estudos de caso, discussão, debates, questionamentos e formas de avaliação que destoam das provas tradicionais. Cabe ressaltar ainda que, assim como no estudo de Basílio (2010), há prevalência de uma relação horizontalizada entre professores e alunos que valoriza o respeito e o relacionamento afetivo, bem como a preocupação em desenvolver uma didática que se adapte às atuais condições, especialmente considerando a influência tecnológica que revoluciona as estruturas das relações existentes (Feitosa, Yoshikuni, Lucas, & Albertin, 2014). Ademais, diferentes práticas quanto às metodologias de ensino e avaliação também são identificadas e podem constituir reflexos da construção identitária docente e das características particulares da disciplina e turma específica. Essa maior consciência, por parte dos docentes em relação à métodos de ensino orientados à uma construção crítica e reflexiva, pode ser explicada pela sua experiência, que influencia em suas respostas aos esforços de desenvolvimento profissional para alterar suas práticas (Brody & Hadar, 2015).

O contexto da atividade docente no ensino superior, além de desafios, é permeado por inúmeras dificuldades. Conforme destaca Gil (2006), de um modo geral, essas dificuldades não dizem respeito à formulação de objetivos, à seleção de conteúdos ou à escolha de estratégias de ensino e avaliação. Elas referem-se ao relacionamento com os discentes, colegas, instituição e com a própria disciplina lecionada. As preocupações anteriores quanto ao perfil dos alunos ressurgem nas dificuldades para trabalhar com esse público a fim de construir neles um conhecimento crítico e reflexivo. A competição com a tecnologia e informações dispersas se destaca nesse contexto. Sobre esse assunto Brooks (2016) concorda que os dispositivos digitais podem distrair os alunos no

processo de aprendizagem, no entanto, o fato não é justificativa à proibição ou desencorajamento do uso desses equipamentos em sala. Ao contrário, proporcionar sentido ao uso parece uma estratégia mais viável. Em outra dimensão, a falta de recursos, representados por espaço, softwares específicos e tempo, e o excesso de burocracia aparecem como as principais dificuldades. Conforme Paula e Boas (2017), o excesso de atividades, atribuições burocráticas e condições inadequadas de trabalho são fatores que afetam o bem-estar dos professores, sua qualidade de vida no trabalho e, inclusive, a qualidade do trabalho desenvolvido na universidade. Isto porque, condições que exigem uma carga excessiva de tarefas burocráticas e administrativas levam ao distanciamento da função de construir e disseminar conhecimento crítico (Portes & Alves, 2015).

Para lidar com toda essa complexidade que envolve a atividade docente, disciplinas e outros espaços formativos são entendidos como essenciais, visto que, ao deslocar a teoria para a prática e ampliar o escopo de exemplos e dinâmicas distintas, contribuem para o desenvolvimento profissional do professor e para o processo de melhoria no ensino (Papi, 2014). Cardoso (2018), em um estudo sobre a docência no Ensino Superior no Brasil constatou que a grande parte do quadro de profissionais não possui formação pedagógica, o que a torna uma temática recorrente, urgente e necessária, considerando seu impacto direto na qualidade do processo formativo dos alunos, futuros profissionais. A urgência de ação torna-se ainda mais evidente considerando os docentes bacharéis que, pela característica dos cursos, se não de sua ausência, obtiveram uma formação pedagógica muito elementar (Basílio, 2010). Entretanto, para aumentar a efetividade das ações, mudanças também são vistas como necessárias nas próprias disciplinas e espaços formativos existentes, como o aumento da carga horária dessas atividades e o maior envolvimento do aluno.

Apesar de necessária, questões pontuais não são suficientes diante de um ambiente complexo e mutável que exige do professor reinvenção constante em relação aos conteúdos e o desenvolvimento didático e metodológico. Por isso, a formação continuada deve ser valorizada, por meio, de um processo dinâmico que articule os saberes da experiência, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes pedagógicos, desenvolvendo assim um processo de construção e reconstrução da prática a partir de sua reflexão (Pimenta & Anastasiou, 2002; Basílio, 2010).

Diante dessa perspectiva, a profissão docente, portanto, consiste em uma atividade complexa que exige reflexões e adaptações constantes a fim de corresponder às atuais necessidades da formação de um conhecimento crítico e reflexivo. É envolta por desafios que exigem motivação, preparo e desenvolvimento de relações com diversos atores com os quais interage. Por outro lado, apesar das dificuldades a serem superadas dia a dia, o sentimento de realização por colaborar com o desenvolvimento de indivíduos pode, em muitos casos, justificar a permanência e o apreço pela identidade de ser professor (Coutinho, Magro & Budde, 2011).

CONCLUSÕES

Ao longo deste estudo buscou-se compreender o processo de construção da prática docente universitária dos professores do curso de Administração de uma Universidade Estadual do Paraná, bem como apresentar uma perspectiva atual de sua prática, os desafios inerentes ao cotidiano da profissão e a percepção quanto à contribuição das disciplinas ou outros espaços

formativos para a atuação docente.

Observa-se um movimento de transição da carreira profissional em organizações ou da percepção acadêmica orientada ao mercado para a docência universitária, movida pela identificação de oportunidade ou falta dela, questões financeiras ou pela busca de realização pessoal. No processo inicial de construção da prática docente, a maioria dos entrevistados afirma ter recebido alguma forma de apoio, especialmente de professores, amigos, colegas, familiares, departamento e da própria instituição. Ademais, experiências em sala, sejam elas negativas ou positivas, auxiliaram na edificação da prática docente.

Um alto nível de consciência das necessidades atuais do aprendizado é identificado, refletido na percepção de um papel mediador na formação de um profissional crítico e reflexivo. No que tange à maneira de desenvolver as atividades nas disciplinas, há uma prevalência das aulas expositivas dialogadas, além de outras metodologias ativas como estudos de caso, discussão, debates, questionamentos e formas de avaliação que destoam das provas tradicionais e que são aplicadas em diversos momentos na disciplina. Uma relação horizontalizada entre professores e alunos, bem como a preocupação em desenvolver flexibilidade quanto às demandas contextuais também é observada. Apesar dessa orientação, práticas metodológicas de ensino e avaliação diferem-se em relação aos docentes, o que pode ser justificado pela construção identitária docente e características particulares da disciplina e turma específica.

Um novo perfil de discente é relatado, correspondendo à jovens que, além de energia e capacidade criativa, apresentam características individualistas e uma temporalidade muito mais rápida e dinâmica, possivelmente fruto de sua conexão com novas tecnologias. Esse contexto traduz-se nas principais dificuldades apontadas pelos docentes, demandando adaptações e reinvenções constantes no que tange à prática a fim de possibilitar a construção de um pensamento crítico e reflexivo. Além disso, a falta de recursos como espaço, tempo e softwares específicos para trabalhar determinados modelos, e o excesso de burocracia aparecem como demais dificuldades.

A necessidade de disciplinas e outros espaços formativos para a docência no ensino superior foi apresentada por todos os entrevistados. A importância é atribuída devido a capacidade de deslocamento da teoria para a prática e ampliação de exemplos e dinâmicas que auxiliam na edificação da identidade docente, essencialmente em relação aos profissionais graduados em cursos de bacharelado. Entretanto, mudanças também são vistas como necessárias no que diz respeito ao aumento da carga horária dessas atividades e o maior envolvimento do aluno em relação a elaboração de conteúdos programáticos a fim de vivenciar a totalidade da atividade docente. Cabe ainda ressaltar a importância de se estabelecer uma formação continuada considerando o contexto complexo de mutável de aprendizagem, a fim de que possa auxiliar nas dúvidas e desafios diários e estimular a reflexão da própria prática.

Devido à complexidade da profissão docente e a importância da formação para a qualidade do processo educativo, torna-se necessário maior atenção, tanto em nível governamental como institucional, no que concerne ao estabelecimento de mecanismos capazes de instituir e controlar da melhor forma espaços dedicados à formação pedagógica do futuro profissional docente.

REFERÊNCIAS

- Althaus, M. T. M. (2015). Docência Universitária: uma experiência com mestrandos em ciências farmacêuticas. *Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, PR, Brasil, 12.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Basílio, V. H. (2010). *A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor*. 2010. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil.
- Bolda, B. S., & Biavatti, V. T. (2016). Formação docente nos cursos de pós-graduação e as políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(2), 38-49.
<https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v2n2p38-49>
- Brody, D. L., & Hadar, L. L. (2015). Personal professional trajectories of novice and experienced teacher educators in a professional development community. *Teacher Development*, 19(2), 246–266. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1016242>
- Brooks, D. C. (2016). *ECAR study of undergraduate students and information technology, 2016*. Research report. Louisville, CO: ECAR.
- Cardoso, M. R. G. (2018). O professor do ensino superior hoje: perspectivas e desafios. *Cadernos da Fucamp*, 15(23), 87-106.
- Conceição, J. S., & Nunes, C. M. F. (2015). Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, 5(1), 9-36.
- Coutinho, M. C., Magro, M. L. P. D., & Budde, C. (2011). Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. *Psicologia teoria e prática*, 13(2), 154-167.
- Cunha, A. M. O., Brito, T. R., & Cicillini, G. A. (2006). Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. *Reunião Anual Anped. GT 11 – Política e Educação Superior*. Caxambu, MG, Brasil, 29.
- Feitosa, D., Yoshikuni, A., Lucas, E., & Albertin, A. (2014). Um estudo sobre o uso de tecnologias de informação no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 13(4), 30-42.
- Freire, L. I. F., & Fernandez, C. (2015). O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Ciência & Educação*, 21(1), 255-272.
<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150010016>
- Fritsch, S., et al. (2015). The impact of university teacher training on prospective teachers' CK and PCK – a comparison between Austria and Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0014-8>
- Gil, A. C. (2006). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Godoi, C. K., Bandeira-De-Mello, R., & Silva, A. B. (2010). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2 ed. São Paulo: Saraiva.
- Hocayen-Da-Silva, A. J., Castro, M., & Maciel, C. O. (2008). Perfil profissional e práticas de docência nos cursos de administração: por onde andam as novas tecnologias do ensino superior? *Revista de Administração Mackenzie*, 9(5), 155-178.

- Joaquim, N. F., & Boas, A. A. V. (2011). Tréplica – Formação docente ou científica: o que está em destaque nos Programas de Pós-Graduação? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), 1168-1173.
- Junges, K. S., & Behrens, M. A. (2016). Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. *Educar em Revista*, 59, 211-229.
- Oliveira, M. R. C. T., & Araújo, R. M. B. (2014) A construção da carreira docente universitária: formação e profissionalização de educadores do ensino superior. *Revista @mbienteeducação*, 7(1), 144-165.
- Paula, A. V. & Boas, A. A. (2017). Well-being and quality of working life of university professors in Brazil. IntechOpen, <https://doi.org/10.5772/intechopen.70237>
- Papi, S. O. G. (2014). Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. *Pro-posições*, 25(1), 199-218.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, M. G. C. S. M. G. (2004). *A formação do (a) professor (a) de educação superior: identidades e práticas*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba, PR, Brasil, 7.
- Portes, L. F., & Alves, J. M. (2015). The precarious teaching work in the higher education in Brazil. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 1534-1541, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.785>
- Powaczuk, A. C. H. & Bolzan, D. P. V. A (2009). *Construção da professoralidade do professor do ensino superior*. Congresso Nacional de Educação, Curitiba, PR, Brasil, 9.
- Prodanov. C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale.
- Magalhães, R. C. B. P., Raffin, F. N., Gutierre, L. S., & Azevedo, A. F. (2016). Formação docente na pós-graduação stricto sensu: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, 13(31), 559-582.
- Mendes, M. C. & Volski, V. (2014). A prática pedagógica no olhar dos professores universitários. *Revista da Faculdade de Educação*, 21(1) 15-29.
- Scorzoni, M. F. M. (2013). O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática de literatura. *Interface*, 17(45), 489-491.
- Sirotová, M., & Frýdková, E. (2016). Supervised practice teaching in higher education of future teachers, *International Journal on Language, Literature and Culture in Education*, v.3, n.2, p. 150-160. <https://doi.org/10.1515/llce-2016-0016>
- Souza, L. K. C. S. Prado, S. D., Ferreira, F. R., & Carvalho, M. C. V. S. (2014). “Eu queria aprender a ser docente”: sobre a formação de mestres nos programas de pós-graduação do campo da alimentação e nutrição no Brasil. *Revista de Nutrição*, 27(6), 725-734. <https://doi.org/10.1590/1415-52732014000600007>
- Teixeira, A. M., Behrens, M. A., Torres, P. L., & Motin, S. D. (2018). Análise de mapas conceituais: reflexões sobre formação docente, transdisciplinaridade e paradigma da complexidade. *NUPEM*, 10(20), 38-50, <https://doi.org/10.33871/nupem.v10i20.173>
- Triviños, A. N. S. (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em*

educação. São Paulo: Atlas.