

---

**A docência universitária e a orientação em mestrado acadêmico: desafios de professoras orientadoras**

*La docencia universitaria y la orientación en una maestría académica: desafíos de las profesoras orientadoras*

Vera Lúcia Reis da Silva  
**Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**  
Humaitá/AM-Brasil  
Marilda Aparecida Behrens  
**Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)**  
Curitiba/PR-Brasil

**Resumo**

Este artigo é parte de uma pesquisa que propôs o seguinte problema: Quais as percepções que os professores têm de si na condição de orientadores no contexto da formação continuada em nível de mestrado no PPGECH/UFAM? Seguido do objetivo de analisar a percepção que os professores têm de si e de aspectos relacionados à docência e aos desafios na orientação em programa *stricto sensu*. A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo narrativa, por meio de entrevista narrativa, coletou dados com quatro professoras que foram analisados à luz da Análise de Conteúdo. O resultado mostrou que a condição de doutor(a) não significa preparo para exercer a orientação, mas as experiências trazidas como ex-pós-graduandas e o aprendizado entre os pares serviram de norte para esse exercício. A carga horária, com excesso de trabalho, para conciliar a graduação com a pós-graduação; a cobrança para cumprimento de exigências burocráticas, perpassado pela produtividade foram desafios mais recorrentes evidenciados pela pesquisa.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Pós-graduação; Orientação em programa *stricto sensu*.

**Resumen**

Este artículo forma parte de una investigación que propuso el siguiente problema: ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes de sí mismos como orientadores en el contexto de la formación continua en el nivel de maestría del PPGECH/UFAM? Seguido por el objetivo de analizar la percepción que los docentes tienen de sí mismos y de los aspectos relacionados con la docencia y los desafíos en la orientación en un programa *estricto sensu*. La investigación con enfoque cualitativo, de tipo narrativo, a través de entrevistas narrativas, recopiló datos de cuatro docentes que fueron analizados a la luz del Análisis de Contenido. El resultado mostró que la condición de doctor(a) no significa preparación para ejercer la supervisión, sin embargo, las experiencias aportadas como ex posgraduados y el aprendizaje entre sus pares sirvieron de guía para ese ejercicio. La carga horaria, con exceso de trabajo, para conciliar estudios de pregrado y posgrado; la exigencia por el cumplimiento de requisitos burocráticos, permeada por la productividad, fueron los desafíos más recurrentes destacados por la investigación.

**Palabras clave:** Enseñanza superior; Posgrado; Orientación en un programa *estricto sensu*.

## **Introdução**

A docência universitária envolve profissionais de diversas áreas do conhecimento para ministrar aulas em cursos de graduação e de pós-graduação. A depender do curso alguns profissionais que atuam no ensino superior não cursaram licenciatura ou não tiveram formação pedagógica que lhes desse maior respaldo no início da profissão, pois nem sempre os professores encontram essa formação nos programas *scripto sensu*, já que os mestrados e doutorados têm sido configurados numa forma que privilegia uma determinada área do conhecimento e na preparação para a pesquisa. Contudo, cabe esclarecer que o convívio na pós-graduação acolhe as particularidades que esse contexto formativo apresenta para esses profissionais, pois promove discussões dos problemas enfrentados em sala de aula, a reflexão sobre práticas pedagógicas, a promoção de experiências problematizadoras e enriquecedoras, provenientes do cotidiano da docência.

Sendo assim, a pós-graduação com foco em temas da formação de professores, que acolhem a docência e, em especial, no ensino superior, poderá ser a porta de entrada para os profissionais cujo objetivo é ministrar aulas na educação superior. Por isso, torna-se relevante investigar os diferentes olhares de professores que estão inseridos nesse nível de ensino e percorrem caminhos que se entrecruzam com desafios no processo do ensinar, pesquisar e orientar.

Neste sentido, a docência universitária, materializada no fazer docente de professores universitários, requer preparo e condições propícias para seu exercício, que vai além do contexto da sala de aula na graduação, em alguns casos, estendendo-se para a docência na pós-graduação. A ampliação do número de programas *stricto sensu*, no Brasil, exige mais professores que se veem incumbidos de contribuir com a formação continuada dos que sentem a necessidade de prosseguir nos estudos por meio do desenvolvimento de pesquisas. Assim, o foco dessa pesquisa foi considerar que professores exercem a função docente e a de pesquisador, mas precisam atuar também na orientação de mestrandos, como é o caso de um programa considerado novo e que seus docentes iniciam só com a experiência de quando foram estudantes de programas *scripto sensu*, o que levou à investigação da temática em exposto.

Assim, elegeu-se como cenário de pesquisa o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que iniciou suas atividades acadêmicas em 2017 e, desde então, professores se desdobram para

que, com seus orientandos, desenvolvam e contribuam com a disseminação de novos conhecimentos, por meio de pesquisas com o direcionamento para o ensino de ciências e humanidades.

A instituição que estrutura o cenário da pesquisa no processo da expansão do ensino superior, em meados da primeira década dos anos 2000, se interioriza no sul do Amazonas e recebe estudantes dos municípios dessa mesorregião para fazerem a formação inicial na graduação.

E para atender a necessidade de prosseguimento nos estudos de egressos e de outros profissionais no que se refere à formação continuada, deu-se início à criação do curso de pós-graduação *stricto sensu* para atender essa demanda ao nível de mestrado acadêmico com o propósito de qualificar a formação de professores da educação básica e superior com subsídios científicos, formação teórico-metodológica e epistemológica para melhorar a atuação no ensino, na promoção de ações de criação e divulgação de conhecimentos. (PPGECH/UFAM, 2019)<sup>i</sup>.

Após passar por todos os trâmites legais e aprovação no ano de 2016, pelo Conselho Técnico Científico da CAPES, o PPGECH/UFAM, passa a ser, até então, o único mestrado acadêmico<sup>ii</sup>, com ênfase no ensino, implementado no interior do Amazonas, uma vez que os outros cursos funcionam na capital do Estado, onde está localizada a sede da instituição.

Diante do exposto, buscou-se investigar a temática para o campo da pesquisa realizada ao nível de pós-doutorado, para dar visibilidade a professores universitários que mesmo com alguns anos no exercício da docência e com experiências vivenciadas em atividades na graduação, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, são docentes que passaram a ser orientadores iniciantes de mestrandos. O desafio exigiu que estes docentes enfrentassem essa nova função, como uma vivência inovadora em suas carreiras e, assim, fieis ao compromisso com a pós-graduação, como parte do processo formativo dos estudantes como pesquisadores na dinamicidade da docência, se desdobram para o ato de ensinar, pesquisar e orientar em um nível que requer um repertório consubstanciado de novos conhecimentos e saberes.

Partindo desses pressupostos, o delineamento da temática baseou-se no seguinte problema: Quais as percepções que os professores têm de si na condição de orientadores no contexto da formação continuada em nível de mestrado no PPGECH/UFAM? Diante da

*A docência universitária e a orientação em mestrado acadêmico: desafios de professoras orientadoras*

necessidade de resposta para esse questionamento, propôs-se o objetivo geral de analisar a percepção que os professores têm de si e de aspectos relacionados à docência e aos desafios na orientação em programa *stricto sensu*.

A temática além da parte introdutória, se desenvolve em seu aspecto teórico sobre a docência e a orientação no contexto da pesquisa. E no aspecto da metodologia traz o delineamento da pesquisa com os procedimentos metodológicos; em seguida, os resultados e as considerações.

### **A docência e a orientação no contexto da pesquisa**

A docência universitária é um espaço que abriga professores que se dedicam à formação de futuros profissionais para atuarem em diversas áreas do conhecimento. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/1996, Art. 66, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á a nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado”.

O nível de formação conquistado por meio de mestrado e doutorado legitima e abre novos caminhos para o exercício da docência universitária. Por isso, professores do ensino superior têm diante de si a responsabilidade com a formação do outro, haja vista que têm o compromisso de fazer cumprir a finalidade da Educação Superior, como expressado na LDB/1996, no Art. 43, que é de promover a formação de diversos profissionais para atenderem a sociedade em áreas específicas do conhecimento; incentivar a pesquisa para a divulgação de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais; promover a extensão com parceria da comunidade no desenvolvimento de atividades diversas que beneficiam o público externo da universidade.

Diante desse aspecto legal, percebe-se a importância da docência universitária e a responsabilidade que cerca o profissional do ensino superior em cumprir a lei, fazendo a interconexão entre ensino, pesquisa e extensão. Para Severino (2013, p. 48):

É na perspectiva dessa visão integrada da atividade universitária, a ser compreendida e praticada articulando efetivamente ensino, pesquisa e extensão que a questão da docência deve ser tratada. É necessário ter bem claro que a função da docência não se desvincula da função da pesquisa, ou seja, no ensino superior mais do que noutros níveis do ensino, a pesquisa deve ser assumida e praticada como princípio pedagógico intrínseco.

Essa realidade põe frente aos professores uma função social a ser cumprida que diz respeito a eles e à instituição da qual fazem parte. São esses profissionais que dão materialidade às finalidades da Educação Superior.

Pode-se considerar que o exercício da docência universitária respalda o sentido do valor social, cultural e científico da universidade que como instituição formadora tem um papel fundamental para o desenvolvimento do país. Para Silva (2019, p. 29) “[...] a universidade, como uma instituição de Ensino Superior, não é o único lugar em que se busca o saber. Contudo, é um espaço privilegiado do ensinar e do aprender. De ensinar para formar, de aprender para produzir, de produzir para disseminar conhecimentos”.

Isso denota que a docência universitária como ponto demarcador do magistério superior, requer dos professores compromisso com sua própria atualização e qualificação profissional para dar conta das demandas acadêmicas, sociais e culturais que circundam a universidade nos contextos de mudanças e transformações nos tempos atuais. Para Batista; Gouveia e Carmo (2016, p. 54):

A docência é uma profissão exigente e, por isso, requer múltiplas destrezas do professor. Seu objetivo primeiro é promover a aprendizagem em nível superior, de modo que os alunos se formem profissionais aptos a exercerem a carreira escolhida de modo competente e articulado com questões do tempo vivido.

É certo que não se pode desconsiderar o pensamento de que a docência universitária, como no dizer de Cunha (2010), é uma atividade complexa. Por sua vez, Cicillini (2010) considera que a docência é algo complexo, pois envolve um sentido não só etimológico, mas também histórico e político e que, nas construções teóricas, não se pode deixar de fora outras dimensões mais amplas. Sendo a docência um ato humanizante e humanizado, requer um trabalho consciente, uma atitude e compromisso social.

Para Nóvoa (2019, p. 204-205):

[...] Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar o aluno através da Matemática.

Frente ao compromisso de usar seu conhecimento no processo do ensinar e do aprender, ser professor não é apenas formar para o mundo do trabalho, mas, também, contribuir com a construção da cidadania dos que chegam a ele para a formação inicial e continuada, indiferente da disciplina ou área em que trabalha. Por isso, não se pode conceber

*A docência universitária e a orientação em mestrado acadêmico: desafios de professoras orientadoras* uma visão simplista sobre o ser docente do ensino superior. Para Cunha (2010, p. 25) “A docência como uma atividade complexa [...] não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos [...] exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especificidades, tão caras a outras muitas profissões [...]”.

Pela complexidade e dinamicidade da docência, sua dimensão se estende para outras funções como as de cunho administrativo, o que demanda dos professores tempo e esforço dobrado para cumprirem atribuições extras à docência incumbidas a eles institucionalmente. E na dinâmica contextual das universidades públicas é quase impossível algum professor passar despercebido em relação às questões de coordenações, comissões e membro de tantas outras atividades, uma vez que o modelo de ingresso para o quadro permanente dessas instituições é comumente “de dedicação exclusiva e integral às atividades do ensino, da pesquisa, da extensão e administrativos (Diniz; Soares, 2016, p. 31). Desta forma, os professores e demais servidores que põem em marcha a universidade garantem seu funcionamento acadêmico e técnico-administrativo.

Cunha (2019, p. 122) considera que “Atuar na educação superior envolve práticas que se identificam com a docência em outros níveis de ensino, mas incluem outras dimensões e responsabilidades próprias da docência universitária, com especial destaque para a pesquisa e a extensão”. Então, a docência universitária não se caracteriza apenas, ou não se limita em ministrar aulas, mas a desenvolver pesquisas, promover atividades de extensão e, pode-se dizer que sua atuação se estende às práticas administrativas.

No caso desta pesquisa, recorreu-se a investigar, a atividade assumida na docência universitária, mais especificamente a de professor/orientador em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, em que orientadores e orientandos entram em um processo de aprendizado mútuo. Como diz Freire (2007, p. 12) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. E seguindo esse pensamento, pode-se dizer que quem orienta aprende ao orientar.

E movida pelas necessidades formativas no mundo contemporâneo, a formação continuada se tornou um imperativo para diversas áreas do conhecimento. Mas levando em consideração a profissão professor, em que a aprendizagem não se encerra e não é estanque, pode-se dizer que isto a distingue das demais. Para Batista; Gouveia e Carmo (2016, p. 54) “Talvez o professor seja o profissional mais exigido em sua formação, em um processo complexo de qualificação marcado pela necessidade de contínua atualização”.

Neste sentido, ao se tratar da docência universitária, o professor do ensino superior é um profissional que por ele passam estudantes de graduação para a formação inicial e de formação continuada na pós-graduação. Por isso, ao prezar pelo contínuo processo formativo de novos profissionais ou dos que já exercem alguma atividade, principalmente, na área da educação, é que este trabalho põe em cena um programa que oportuniza a qualificação em nível de mestrado acadêmico.

Por certo, o percurso formativo que inicia em um programa recém-criado, coloca na linha de frente professores orientadores que na condição de iniciantes na pós-graduação *stricto sensu*, nível de mestrado, formam e são formados, capacitam e são capacitados, qualificam e são qualificados. Como no dizer de Nóbrega (2018, p. 3) “O orientador, portanto, no início só pode se basear na experiência que teve como orientando, agindo intuitivamente, como um leigo [...]”.

Essa realidade não diz respeito apenas aos professores que são recém-iniciados ou recém-ingressantes na docência universitária e que em pouco espaço de tempo passaram da condição de estudantes para professores, mas, também, aos que já possuem no mínimo cinco anos de experiência docente, considerados por Marcelo García (2009), como professores experientes. Contudo, ao serem considerados experientes por sua trajetória como docentes do ensino superior, não quer dizer que são exímios orientadores. Não se pode negar que as orientações de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e de Iniciação à Pesquisa Científica suscitam experiências significativas, podendo estas, portanto, servirem como norte nesta nova atividade assumida que pode, também, ser apoiada pela bagagem trazida dos modelos de orientação que os professores tiveram em seus mestrados ou doutorados.

Portanto, ouvir deles e por eles sobre a trajetória vivenciada nesse percurso da atuação nas práticas de orientação de mestrandos do PPGECH, é trazer respostas que perpassam por desafios vivenciados em mais uma etapa da vida profissional a que se disponibilizaram para a formação de si e do outro.

### **Procedimentos metodológicos da pesquisa**

A pesquisa foi delineada pela abordagem qualitativa, uma vez que prima pelo reconhecimento das marcas da subjetividade e de posicionamento de participantes envolvidos. Nesta abordagem, os procedimentos de coleta de dados revelam uma postura

*A docência universitária e a orientação em mestrado acadêmico: desafios de professoras orientadoras* teórica, valores e visão de mundo do pesquisador e a coleta qualitativa de dados não é neutra e nem considera os fatos rígidos ou imutáveis (André 2008).

Ao se referir sobre pesquisas com essa abordagem, Creswell (2014, p. 52) afirma que:

Conduzimos pesquisas qualitativas porque um problema ou questão precisa ser explorado. [...]. Conduzimos pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo.

Sendo assim, a abordagem qualitativa defende uma visão abrangente dos fenômenos, levando em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, havendo uma relação de horizontalidade entre pesquisador e pesquisado.

A pesquisa se caracteriza como narrativa, que conforme Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91):

Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa. [...]. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar [...]. Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso [...].

As análises de narrativas requerem um tipo específico de entrevista, chamada de entrevista narrativa. Vendo a abrangência desta técnica e a possibilidade dada pelo problema proposto pela pesquisa, recorreu-se a Ravagnoli (2018, p. 9) na compreensão de que:

A entrevista narrativa é um procedimento que visa compreender as experiências individuais inseridas em um contexto social específico. Ao utilizar essa abordagem, busca-se privilegiar a introspecção do entrevistado, permitindo que ele atribua significado às suas próprias experiências por meio da construção de narrativas, de acordo com seus próprios critérios de utilização e relevância.

Para a coleta de dados, tendo como base o ano de 2022, a população de professores do PPGECH era de 22, uma vez que o edital para novos credenciados seguiu seu curso somente no segundo semestre de 2023. Os critérios de inclusão para a seleção dos participantes foram os seguintes: ser do quadro efetivo da Instituição; estar em pleno exercício na docência universitária no IEAA/UFAM; ser do quadro permanente do Programa; ter orientações de dissertações concluídas no período de 2019 a 2022.

Por esses critérios foram selecionadas oito professoras e três professores, totalizando 11 participantes, porém duas professoras entraram com licença médica, ficando nove do total aptos à participação. Destes, cinco responderam a carta-convite que foi enviado em anexo ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), confirmando participação, bem como

responderam ao questionário *online* referente ao perfil pessoal e profissional, sendo um professor e quatro professoras. Mas a participação do professor ficou inviável por compromissos do cargo de direção institucional e por ter entrado de férias, ficando a participação das quatro professoras.

O campo empírico da pesquisa, o Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, iniciou suas atividades em 2017 e envolve estudos em duas linhas de pesquisas: Linha 1- Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas; Linha 2- Fundamentos e Metodologias para o ensino das Ciências Naturais e Matemática. Funciona no *campus* do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, no município de Humaitá/AM, localizado fora da sede e sua gerência acadêmico-administrativa fica na capital do Estado.

Para iniciar o primeiro ano das atividades do PPGECH, a primeira turma de 11 professores foi formada sem passar por seleção via edital, foram inseridos professores da instituição considerados pela coordenação com o perfil acadêmico que atendesse as duas linhas de pesquisas. À medida que foi tendo a necessidade de ampliação do quadro, professores solicitavam credenciamento via processo protocolado, em que a avaliação era feita por parecerista designado para tal solicitação. Essa forma foi substituída por abertura de edital, tanto para credenciamento como para reconhecimentos, uma vez que por não atenderem às exigências legais normatizadas pela CAPES, houve descredenciamento do quadro anterior de alguns professores.

As professoras que se disponibilizaram e contribuíram para a concretização da pesquisa por meio de suas narrativas, estão representados pelos nomes de brasileiras que foram consideradas pioneiras na ciência, como **Alice** (Alice Canabrava); **Elisa** (Elisa Pessoa); **Elza** (Elza Gomide); **Carolina** (Carolina Bori).

Os perfis das participantes foi retratado com base em um questionário *online* de perguntas curtas e aparecem na ordem em que aconteceram as entrevistas narrativas, conforme explicitados no quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Identificação	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Tempo no Programa	Linha de pesquisa
ALICE	48	Licenciatura em	Doutorado em Educação em	6 anos	1

		Pedagogia	Ciência e Matemática		
ELISA	51	Licenciatura em Física	Doutorado em Ensino de Ciências: Física	6 anos	2
ELZA	51	Licenciatura em Física	Doutorado em Geofísica	7 anos	2
CAROLINA	49	Licenciatura em Pedagogia	Doutorado em Educação: Currículo	4 anos e seis meses	1

Fonte: Dados do questionário respondido pelo Google Forms (2023).

Para a análise dos dados lançou-se mão do método da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016) por envolver um conjunto de técnicas percorridas por fases: pré-análise; exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

As narrativas se desenvolveram a partir de questões norteadoras que deram possibilidades para perceber o sentido das falas como ponto de partida e de chegada, ancorado nos dados coletados, articulando com o problema e objetivos propostos pela pesquisa, subsidiados pela fundamentação teórica.

### O que os dados revelaram

Reconhecendo a importância de participantes em uma pesquisa científica em que as vozes materializam os dados, vale ressaltar que participaram deste estudo quatro professoras, e pelos dados estas estão na faixa etária de 48 a 51 anos de idade. O período de tempo participando do PPGECH vai de quatro anos e meio a sete anos. Justifica-se que a professora com mais tempo (sete anos) é porque participou da equipe de implementação do programa. Contudo, o tempo que as professoras exercem a docência universitária no IEAA/UFAM vai de 14 a 17 anos.

Para a coleta de dados foram elaboradas questões norteadoras e subdivididas em três eixos. Porém, pelo volume e riqueza do material coletado, este artigo foi produzido com dados de uma das quatro questões norteadoras relacionadas ao Eixo I - A docência universitária e a orientação na Pós-graduação, que foi analisada e apresentada nesta produção.

#### Quadro 2 – Desafios vivenciados na Pós-graduação

**Ser professora universitária e estar na condição de professora/orientadora no PPGECH, fale dos desafios vivenciados na pós-graduação.**

**ALICE-** O primeiro desafio. Eu não me achava preparada para ser professora e orientadora no mestrado. Eu tinha recém-concluído o doutorado e estava voltando daquele período em que minha pesquisa foi fora da minha área de formação [...]. O primeiro enfrentamento é não ter uma boa preparação porque no mestrado você não se prepara para ser orientadora e no doutorado você também não se prepara para ser orientadora. Nós temos disciplinas relacionadas aos seminários que dão uma base para você ver projetos de pesquisa, analisar o que você pode apontar, o que pode melhorar, ver metodologia, verificar fragilidades, mas preparar

para ser orientadora e professora foi vivenciando a cada dia mesmo, buscando leituras, referências. Minha primeira orientanda trabalhou o ensino de ciências, alfabetização científica e a Etnobotânica. Sobre educação científica eu já tinha domínio adquirido no doutorado, mas Etnobotânica, não! Então, eu fiquei pensando: Como eu vou orientar essa moça se eu não sou da área da Biologia! Mas, também eu não tinha o entendimento que a pesquisa é do pesquisador e ele que tem que fazer o aprofundamento e nós damos o direcionamento e eu acredito que esse direcionamento foi o momento que eu olhei para a minha prática e enxerguei a minha orientadora do mestrado. E me perguntei: Como foi que a professora fez comigo!? E ela veio na minha cabeça e me lembrava das orientações. Ela marcava os encontros semanais e ela tinha o grupo de pesquisa. Então fui observando aquelas práticas que ela fez comigo e que foram valiosas e me tornaram uma boa pesquisadora e uma boa professora e comecei a fazer reflexões daquelas práticas e comecei a utilizar algumas.

O segundo desafio. É olhar para a pesquisa dele e alinhar, talvez, ao meu objeto de estudo ou metodologia de trabalho [...]. Todo dia é uma luta e digo: Olha isso eu ainda não tenho conhecimento, mas vou buscar! Vamos melhorar aqui e eu vou estudar sobre isso. Em todas as pesquisas de meus orientandos eu conheço algum referencial, mas há uma visão equivocada que por ser doutora e orientadora de mestrado que nós temos uma ampla gama de conhecimento. Esse conhecimento é reduzido.

**ELISA-** Eu me inseri no programa assim que eu terminei o doutorado. Quando eu cheguei em 2017 de volta para trabalhar eu solicitei credenciamento e já recebi uma orientanda. E os desafios eram grandes porque embora sejamos orientadores de TTC ou de Iniciação Científica tem diferença. O período e as pesquisas são mais curtas e as pesquisas de mestrado são mais robustas. [...]. O primeiro desafio foi estar iniciando e meus colegas também serem iniciantes e nós não tivemos a oportunidade de trabalhar com colegas que tivessem mais experiência, apenas uma professora trabalhava em outros dois programas de fora. Eu sempre falava isso nas nossas reuniões que eu fui aprendendo muito, principalmente, com os professores que entendiam da parte pedagógica que geralmente eram os da Pedagogia porque como eu sou da área das ciências exatas a nossa área é muito cartesiana. [...]. Então, no programa surgiram desafios, mas que contribuíram muito para minha formação, eu fui sendo desafiada e foi me construindo como pesquisadora e orientadora. Então essa experiência por ser uma iniciante como orientadora do mestrado já foi um desafio. Outro desafio é a cobrança da carga horária da graduação que nós não podemos abrir mão. Então, o excesso de trabalho e essa carga horária fica bastante pesada para a gente cumprir a pós-graduação. Em reunião alguém fez essa observação e falou que nós não temos nenhum aumento de salário e nenhuma gratificação por estar atuando na pós-graduação e todos recebemos essa carga horária pela escolha de estar na pós-graduação.

**ELZA-** É um desafio estarmos no interior do Estado numa condição geográfica totalmente desfavorável em relação a localização da sede da nossa instituição. [...]. Por isso, eu considero que os maiores desafios ficam na questão administrativa e de infraestrutura em relação ao nosso Programa. [...]. As problemáticas que eram para resolver de forma instantânea e tem urgência acabam demorando mais que o previsto. Às vezes são dúvidas dos professores/orientadores, dos mestrandos e não tem como responder porque são questões que dependem da Pró-reitoria. Outro desafio é com a orientação em relação a demanda que a gente tem recebido na característica dos nossos mestrandos. A maioria não é de Humaitá onde está o nosso Programa, eles são de fora, ou de municípios mais próximos ou de outros estados. Aí eles vêm cumprem os créditos obrigatórios e voltam para seus lugares para os levantamentos da pesquisa. Aí que vem o problema em relação a orientação porque nem todos tem o comprometimento para que no horário estejam disponíveis para a aula de orientação e acabam se afastando muito do orientador e o tempo passa e quando se despertam não deu tempo de fazer o levantamento ou de analisar os dados. E dizem: E agora, eu preciso de mais tempo! E com isso usam os 30 meses estipulados pela CAPES.

**CAROLINA-** O Primeiro desafio é que saímos do doutorado e retornamos para a graduação e nos deparamos com o PPGECH e pela vontade de participar entramos no Programa. Uma vontade aliada com a questão de que ficamos quatro anos estudando no doutorado, fizemos muitas leituras e a gente volta com um gás, toda renovada. E aí a gente entra no processo de orientação, por mais que a gente oriente na nossa linha de pesquisa que é o meu caso [...]. Mas, eu penso que ainda falta tempo para lermos. Exemplo, eu tenho três disciplinas e ter três disciplinas na graduação suga muito a gente e não são só as disciplinas, precisamos participar de comissões, de questões administrativas. [...]. Então, eu tenho tido finais de semana, dias à noite que eu tenho que parar e ler os textos, fazendo marcações para sugerir leituras, sem contar com os materiais que eles trazem porque eles fazem suas pesquisas, fazem o estado da arte sobre o que já foi produzido e aí eles trazem e você tem que ler. É uma responsabilidade muito grande! Às vezes, eu me sinto insegura porque

eu não consegui tempo para ler como deveria. Outro desafio relacionado ao tempo é que a gente coloca no quadro de horário 2h de orientação para o mestrado e eu tenho 5 orientandos. [...]. A gente tem que atender a graduação e o calendário é diferente da pós-graduação. A gente tem que orientar PIBIC que não é uma opção é obrigatório, tem que orientar TCC e, ainda, tem Extensão. E na pós-graduação tem que publicar obrigatoriamente e participar de eventos. E você tem que publicar de acordo com os critérios da CAPES. E tudo tem prazo! Eu me vi semana passada, numa situação difícil porque eu tinha que dar aula na graduação, eu teria que estar na reunião do mestrado e ao mesmo tempo na reunião do sindicato. Gente, é muito desumano! E não é só comigo, isso está acontecendo com todos nós docentes. O segundo desafio é escassez de material, de livros, eu tenho comprado e emprestado para eles. Mesmo no mestrado alguns, ainda, tem resistência de investir o dinheiro da bolsa na compra de livros e a participação em eventos que eu acho que isso foge mesmo da possibilidade deles porque é muito caro sair daqui.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao se referir sobre os desafios vivenciados, mesmo que a condição de **Alice** seja de professora universitária, ela não hesitou em dizer que não se sentia preparada para exercer a função de orientadora na pós-graduação.

Pelo tempo que está no programa, considerando que é da primeira turma de professores que para pôr em marcha o curso do mestrado gestado coletivamente, **Alice** atendeu à solicitação da coordenação do PPGECH para trabalhar na Linha de Pesquisa 2 “Fundamentos de Metodologia para o Ensino de Ciências”, por aproximação do doutorado em Educação em Ciências e Matemática recém-concluído, mesmo que depois tenha migrado para a Linha de Pesquisa 1.

Pode-se inferir que o novo lhe trouxe incerteza e insegurança, pois sua primeira orientação envolvia o tema de pesquisa “etnobotânica” que destoava de sua área de estudo; daí sua apreensão. Sua condição de orientadora iniciante não lhe exigia apenas o conhecimento de conteúdos relacionados ao tema da pesquisa, mas saber dominar a insegurança que a realidade lhe apresentava, como mencionado neste excerto: “O primeiro enfrentamento é não ter uma boa preparação porque no mestrado você não se prepara para ser orientadora e no doutorado você também não se prepara para ser orientadora”. Diante disso, recorre-se a uma indagação propícia sobre essa realidade que precisa ser melhor estudada: “Quem orienta o orientador?” (Nóbrega, 2018, p. 2).

Neste sentido, para Massi (2022, p. 2):

Enquanto na formação de professores a exigência de profissionalização e formação de qualidade é reconhecida e defendida por todos os pesquisadores da área de Educação e Ensino de Ciências, aceitamos tranquilamente o fato de que orientamos pesquisas de diversos níveis [...] sem nunca termos estudado e nos preparado para essa atividade.

Diante do despreparo ao iniciar uma nova fase no percurso da docência universitária, **Alice** traz à memória sua orientadora de mestrado, de onde refletem *insights* daquele período

em que ficaram registrados momentos de orientação que suscitaram conhecimento e aprendizagem usados por ela como norteadores no trabalho realizado com seus orientandos, que nela deixaram marcas que a faz considerar-se uma boa orientadora e boa professora. Isto ratifica a ideia de que o orientador iniciante se baseia nas experiências que teve como orientando, indo ao encontro à tese de que “formamos/orientamos a partir de uma formação que **não** recebemos [...]”. (Bianchetti 2012, p. 274, destaque do autor). Mas, “[...] a orientação influenciada pela forma como o orientador havia sido orientado quando da realização da sua pós-graduação [...] foi colocada em xeque. [...] novas estratégias de orientação vieram e estão sendo experimentadas”. (Bianchetti, 2022, p. 3).

Mesmo vivenciando um início com insegurança, a dinamicidade da docência e da orientação possibilitam a construção da autonomia do professor para a busca de novos conhecimentos e novos saberes, pois nesse contínuo processo de ensinar, de aprender, de pesquisar, de orientar, o professor vai se constituindo professor/orientador.

Mesmo se sentindo desafiada em alinhar as pesquisas de seus orientandos, **Alice** demonstra humildade em reconhecer sua limitação, uma vez que o título de doutora e sua condição de professora universitária não significa ser detentora do conhecimento, por isso diz: *Olha, isso eu ainda não tenho conhecimento, mas vou buscar!* Para Nóbrega (2018, p. 6) “Tal como o orientando, o orientador deve se preparar previamente [...], relembrando a pesquisa daquele aluno em particular e levando contribuições ao seu tema. Alicerçado no diálogo, o encontro garante que o orientando construa a sua voz, sua autonomia ”.

Percebe-se a importância de o professor/orientador fazer a sua parte como profissional que forma e é formado, pois ele é o suporte que o orientando precisa para não caminhar a esmo nesse processo que, por vezes, é uma trajetória árdua e de caminho íngreme.

Credenciada no programa, **Elisa** que retornou do doutorado, mas também era uma iniciante na orientação de pós-graduação; mesmo que sua condição de professora universitária tenha proporcionado experiências com orientação de Trabalho de Conclusão de Curso e de Iniciação Científica, naquele contexto, não se sentia preparada, já que as orientações de mestrado tinham diferença pela robustez ou densidade dos temas.

A percepção de que seus pares estavam em situação de horizontalidade em relação às inexperiências de orientação nesse nível de formação, fez com que o diálogo se estendesse a

*A docência universitária e a orientação em mestrado acadêmico: desafios de professoras orientadoras* colegas da área pedagógica, abrindo espaços de aprendizado e reciprocidade. Nesse viés, considera-se que a docência universitária abre caminhos para parcerias que são contributos para vencer desafios não apenas de um, mas de outros professores, pois é na coletividade do trabalho, na valorização do saber do outro que o sentimento de pertença e ambiência vai se fortalecendo, e na condição em que se encontravam os professores/orientadores, suas dúvidas precisavam ser compartilhadas.

Em situação semelhante questões de interesse em comum precisam ser expostas na possibilidade de aprendizado mútuo, como no dizer de Silva (2019, p. 86) “[...] o que não está no conhecimento de um pode estar no conhecimento do outro e nesta inter-relação, assim como a docência vai se constituindo, a identidade docente vai se construindo”.

A parceria construída por **Elisa** foi benéfica, conforme o excerto de sua fala: [...] eu fui aprendendo muito, principalmente, com os professores que entendiam da parte pedagógica que geralmente eram os da Pedagogia porque como eu sou da área das ciências exatas a nossa área é muito cartesiana”. Essa professora reconhece sua limitação, também relacionada à sua formação inicial de característica cartesiana. Isso remete ao paradigma conservador que foi válido para um determinado tempo da história da Educação.

Para Behrens e Prigol (2023, p. 1002):

[...] a caminhada para gerar um novo paradigma na educação e, por consequência, na prática pedagógica dos professores demanda reflexão e aprofundamento, de modo que os professores encontrem espaço que oportunizem o repensar reflexivo sobre sua docência. Trata-se do grande desafio de atender a um aperfeiçoamento teórico-metodológico na ação docente, que supere a visão conservadora em busca de uma visão inovadora, complexa e crítica.

Sendo assim, o ensino baseado no pensamento racional, fragmentado e reducionista, sustentado pelo modelo newtoniano-cartesiano, não condiz com as exigências necessárias para uma educação transformadora da realidade na contemporaneidade, por isso, precisa ser superado. E o trabalho coletivo em conjunto com os pares pode suscitar essa necessidade que urge no campo da educação, na formação de professores.

Os desafios para **Elisa** não diziam respeito apenas à inexperiência de orientação na pós-graduação, mas à cobrança da carga horária a ser cumprida na graduação, já que a formação inicial é prioridade na universidade. E na perspectiva de atender essas demandas, ela fala que “[...] o excesso de trabalho e essa carga horária fica bastante pesada para a gente cumprir na pós-graduação”. Por certo, que a docência universitária, com característica de dedicação exclusiva, requer do professor tempo para conciliar a sala de aula com outras

atividades que sobrecarrega o dia a dia do trabalho docente. Por isso, é imperativo que o tempo seja bem administrado em favor de quem orienta e de quem é orientado.

Em relação ao tempo, como um dos aspectos que pode ser um complicador para o atendimento ao orientando, Viana (2008, p. 97) enfatiza, que:

Este é um desafio que se coloca para o orientador diante do processo de orientação: administrar o tempo para orientar, para atender ao orientando e com ele estabelecer um diálogo construtivo que torne possível o exercício de sua autonomia, não obstante o reconhecimento de todas as situações de acúmulo de trabalho a que o orientador se vê submetido.

Ao que pese que o professor de um programa a nível de mestrado se ocupe mais em orientar do que ministrar aula, sua responsabilidade não diminui frente ao compromisso assumido pela escolha de estar na pós-graduação. Concorde-se com Costa; Sousa e Silva (2014, p. 826-827) ao defenderem a ideia de que “[...] a orientação é uma das tarefas mais relevantes do professor de pós-graduação, constituindo uma atividade especializada do trabalho docente”.

Mesmo que esse trabalho seja desafiador e atenda a uma exigência das funções de professor na pós-graduação, financeiramente não dê retorno ao orientador, não se pode negar que o resultado da produção do conhecimento é compensador quando se consegue agregar valor ao próprio desenvolvimento profissional, como afirma **Elisa**: “[...] no programa surgiram desafios, mas que contribuíram muito para minha formação, eu fui sendo desafiada e foi me construindo como pesquisadora e orientadora”.

Também, há de se considerar que a retribuição pode não estar no financeiro, mas ao reconhecer que seu trabalho não foi e não está sendo em vão ao ver o orientado galgando voos mais altos, com possibilidades de fazer a diferença e, por sua vez, contribuindo com as mudanças tão necessárias, quer seja como professor, pesquisador ou pondo em prática sua profissionalidade no meio em que vive e em outros espaços sociais.

Os desafios de **Elza** se diferenciam dos de Alice e de Elisa. Por certo, a função que exerce frente ao PPGECH requer dessa professora/orientadora maestria para que entre outras atividades da docência universitária, cumpra com as demais que lhes são atribuídas na coordenação do Programa.

Estar à frente de um programa *stricto sensu*, quer seja consolidado ou em consolidação (com anos de criação ou recentemente criado), o nível de responsabilidade não se diferencia,

*A docência universitária e a orientação em mestrado acadêmico: desafios de professoras orientadoras* pois as exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, segundo Salgado (2020, p. 3) “[...] independentemente da área do conhecimento, os coordenadores de todos os Programas de Pós-Graduação anualmente precisam realizar um conjunto de tarefas-padrão, relacionadas à rotina dos cursos”.

Diante de tamanha responsabilidade, conciliar as funções assumidas não é tarefa fácil. O trabalho em equipe e o senso de organização são possibilidades de minimizar a carga de trabalho em que todos estão submetidos. Assim Salgado (2020, p. 21) alerta:

O dia-a-dia (*sic*) da coordenação dos Programas de Pós-Graduação costuma ser conturbado, com uma série de atividades correndo em paralelo. Se não houver um esforço de organização por parte da equipe no sentido de registrar as atividades e garantir o controle do desenvolvimento das tarefas, corre-se o risco de perder oportunidades, aumentar os custos e gerar insatisfação entre os docentes e discentes e pesquisadores que compõem o Programa.

Dentre outras responsabilidades pesa sobre **Elza** a de sanar pendências requeridas por professores/orientadores e mestrandos, mas algumas dependem de instâncias superiores e fogem de sua alçada. Mesmo com os recursos tecnológicos disponíveis, a comunicação ainda se torna distante frente ao gigantismo espaço geográfico do Estado, tornando inviável resolver alguma situação a contento. Esse aspecto é desafiador, pois interfere em questões administrativas e de infraestrutura; esta última pode ter maior impacto no Programa, precisando de um olhar mais atento da instituição mantenedora sobre as reais necessidades para seu melhor funcionamento.

Das questões desafiadoras que resvalam em questões administrativas e de infraestrutura, **Elza** passa a falar de outro desafio relacionado à orientação dos mestrandos que residem fora do município, *lócus* do Programa, ao dizer: “nem todos tem o comprometimento para que no horário estejam disponíveis para a aula de orientação e acabam se afastando muito do orientador e o tempo passa e quando se despertam não deu tempo de fazer o levantamento ou de analisar os dados”.

Esse é um desafio que precisa ser trabalhado para ser superado, pois o cumprimento das fases dos levantamentos teóricos e metodológicos são imprescindíveis para a conclusão exitosa de uma dissertação, sabendo que a orientação é uma relação acadêmico-pedagógica que se estabelece entre orientando e orientador, sob a perspectiva do cumprimento de algumas normas e exigências.

Nesse sentido, há de se concordar com a necessidade da “[...] montagem de um cronograma de trabalho com a definição de leituras, atividades a serem desenvolvidas, horários de encontros, etc.” (Viana; Veiga, 2010, p. 223). As estratégias de acompanhamento são importantes para que orientador e orientando cumpram os prazos determinados pela CAPES, órgão regulador de avaliação dos programas. As cobranças para cumprimento de prazos pode ser um complicador para quem orienta e para quem é orientando. De acordo com Alves, Espíndola e Bianchetti (2012, p. 144) “Isso acaba interferindo, muitas vezes, de forma negativa na relação entre orientador e orientando, bem como no resultado final do trabalho desenvolvido”.

Há de se considerar que a pós-graduação a nível *stricto sensu* trata da formação de adultos, mas nem sempre estes se dão conta de seus direitos e deveres, deixando de cumprir com o compromisso que se exige de um pesquisador que precisa concluir e mostrar o resultado de sua pesquisa ou que justifique com plausibilidade o atraso, conforme o regimento de cada programa.

**Carolina** assim como Alice e Elisa, também era recém-chegada do doutorado, mas ao se reportar sobre seus desafios não hesitou em dizer de sua vontade em participar do PPGECH, pois, com conhecimentos renovados teve motivação para ser professora/orientadora, sem perceber de imediato que conciliar o tempo dedicado à graduação e à pós-graduação fosse uma questão desafiadora que teria que enfrentar.

Esse primeiro desafio esbarra no tempo dedicado às leituras para dar conta das orientações dos mestrandos e, por isso, diz: “Às vezes, eu me sinto insegura porque eu não consegui tempo para ler como deveria”. Essa fala traz em evidência o tempo dedicado ao ensino com as disciplinas da graduação que estão sob sua responsabilidade, além do tempo dedicado às comissões e questões administrativas, restando os finais de semana e as noites para suas leituras.

Entende-se que as várias atribuições assumidas por um professor do ensino superior ratificam a complexidade da docência, uma vez que esse profissional desempenha funções que perpassam pela docência, pesquisa, administração e orientação, ultrapassando a carga horária que lhe é atribuída legalmente. Ou seja, a docência universitária de dedicação exclusiva atrelada à função de professor/orientador em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, leva à sobrecarga de trabalho que pode ter implicações físicas e psicológicas.

**Carolina** revela a situação vivenciada que a leva ao limite de sua disposição física e mental, como exposto neste excerto de sua fala, ao dizer que:

*[...] A gente tem que orientar PIBIC que não é uma opção é obrigatório, tem que orientar TCC e, ainda, tem Extensão. E na pós-graduação tem que publicar obrigatoriamente e participar de eventos. E você tem que publicar de acordo com os critérios da CAPES. E tudo tem prazo! Eu me vi semana passada, numa situação difícil porque eu tinha que dar aula na graduação, eu teria que estar na reunião do mestrado e ao mesmo tempo na reunião do sindicato. Gente, é muito desumano!*

Diante do que é revelado nesta fala, percebe-se que a sobrecarga para atender a graduação e a pós-graduação requer um esforço físico e mental por parte dessa professora. As exigências para a publicação em revistas que atendem determinado *ranking* que as caracterizam como as mais importantes ou mais conceituadas, levam os professores a não terem opção de querer publicar ou não, haja vista que esta prática é um indicador que pesa na avaliação dos programas e que, de certa forma, tem implicações na vida profissional dos orientadores e na vida acadêmica dos orientandos.

Estudos vêm mostrando que as realidades expostas por **Carolina** têm afetado professores do ensino superior, como enfatizado por Ferenc; Brandão e Braúna (2015, p. 364), ao dizerem que:

*É importante ressaltar que o produtivismo aplicado à lógica acadêmica interfere diretamente nas condições de trabalho docente universitário. Fatores como estagnação salarial, aumento exaustivo da carga horária, pressão constante por publicações, dentre outros, fazem parte da rotina do professor universitário. Portanto, as condições que regem o trabalho no ensino superior a partir da subordinação do processo educacional aos pré-requisitos do mercado, fazem com que o professor incorpore esse discurso em sua prática.*

As exigências oriundas da política de avaliação da CAPES, já eram mencionadas por Bianchetti e Machado (2009), que denunciam a competitividade na pós-graduação em relação a produtividade, pressionando os professores para publicação, de preferência em periódicos de grande impacto.

O aspecto da produtividade é ratificado por Nóvoa (2019, p. 199) ao afirmar que:

*O mundo universitário transformou-se num mundo sem sentido, vergado às exigências dos *rankings*, das classificações, das indexações, dos fatores de impacto. O que conta são os artigos medidos por empresas privadas (Scopus, Google scholar, Scimago...) que, assim, definem a vida e as carreiras nas universidades públicas. Estranho mundo que nos acostumamos a habituar como se fosse normal.*

As exigências de produtividade podem ter implicações em outras atividades dos professores, com o perigo de se priorizar mais uma em detrimento de outra. Contudo, diante

de tantas responsabilidades que envolvem o trabalho do professor/orientador está a de socializar e compartilhar conhecimentos como uma forma de validar o esforço e o tempo dedicado aos estudos e às pesquisas de temas que contribuem para o avanço do conhecimento científico. Mas, quando se torna refém de uma prática unicamente produtiva para atender interesses dos órgãos mantenedores dos programas, isso não é salutar.

### **Considerações Finais**

Diante dos dados analisados para responder o problema a que a pesquisa se propôs sobre as percepções que os professores têm de si na condição de orientadores no contexto da formação continuada em nível de mestrado acadêmico, foram baseadas em um dos eixos da pesquisa macro e em seu objetivo, correspondendo aos desafios vivenciados na pós-graduação. Estes foram evidenciados em vários aspectos na voz das participantes.

A pesquisa foi concretizada com a participação de quatro professoras. Mesmo que o estudo não se refira às questões de gênero, mas as mulheres parecem estar mais dispostas e se sentem mais à vontade para expor suas percepções falando, socializando e compartilhando o que vivem e experienciam no cotidiano de suas funções na docência universitária.

Essas professoras participantes, mesmo já exercendo a docência universitária por alguns anos, foram oportunizadas a se iniciarem na orientação de um programa de pós-graduação *stricto sensu* que começa suas atividades com professores inexperientes na orientação nesse nível de formação. Mas, movidas pela vontade e determinação de contribuir de alguma forma com o Programa, se sentem prestigiadas como professoras/orientadoras do mestrado, que se caracteriza como um dos momentos desafiadores, mas também de expansão do conhecimento e de construção de si e de seus orientandos.

Na análise dos dados, a percepção das participantes referente aos desafios vivenciados na pós-graduação, permitiu deixar evidenciado possíveis respostas ao problema proposto pelo estudo.

Inicialmente, houve o sentimento de despreparo para a orientação nesse nível formativo, uma vez que a condição de doutor(a) não significa ter preparo para essa função. Neste caso, as orientações trazidas na bagagem como ex-pós-graduandas servem de norte para o exercício de ser professora/orientadora e o reconhecimento da incompletude nessa

*A docência universitária e a orientação em mestrado acadêmico: desafios de professoras orientadoras*

função, emerge a humildade profissional e pedagógica de dizer que a docência universitária não é condição de domínio de todo o conhecimento, por isso não se acomodam diante da necessidade de buscar por onde sanar o que não se sabe.

Mesmo que as professoras tenham experiências com orientações de Trabalho de Conclusão de Curso ou Iniciação à Docência, foram evidenciados insegurança e despreparo para iniciar essa nova função. A importância de parceria com colegas foi uma opção acertada para quem sentiu a necessidade de apoio, e isso é percebido como positivo, pois a coletividade é uma das possibilidades que viabiliza aprendizado entre os pares e é espaço para formação e construção de ser professor/orientador. De alguma forma, a atitude de parceria pode ser considerada como solidariedade pedagógica, um dos aspectos importantes para a qualidade da orientação e da formação.

Outro desafio posto refere-se à carga horária com excesso de trabalho com implicações para conciliar dedicação à graduação com a pós-graduação. Essa questão se não for bem administrada, remindo o tempo para as prioridades que se consideram mais urgentes ou imediatas, o trabalho pode sofrer consequências para quem orienta e para quem é orientado. Além do desgaste físico e emocional, que na condição não apenas de profissional, mas de pessoa, ser humano que é, o professor/orientador passa por momentos desconfortantes para cumprir com as atribuições que lhe são submetidas na complexidade da docência e do trabalho docente.

As questões administrativas e de infraestrutura, também se apresentam como implicações para o bom funcionamento do Programa, considerado como desafiador para tomadas de decisões pela dependência das instâncias superiores para resolver demandas vindas da parte dos professores/orientadores e de seus orientandos.

O compromisso dos mestrandos no cumprimento de prazos e de outras obrigações acadêmicas, também foi percebido como desafio para quem orienta pós-graduando com essas características, uma vez que as cobranças das agências financiadoras e avaliadoras dos programas trabalham com prazos pré-definidos, o que recai na responsabilidade tanto para um quanto para o outro.

A cobrança para o cumprimento das exigências burocráticas perpassa pela produtividade, que precisa ser apresentada ao próprio Programa, que somadas a outras exigências dos órgãos mantenedores e superiores acabam por requerer mais tempo para as leituras e escritas de artigos a serem submetidos em revista qualificadas. Mesmo diante desse

aspecto, válido para todos os programas de pós-graduação *stricto sensu*, é uma atividade que requer dupla jornada de trabalho e estudo para orientador e orientando.

Diante das evidências dos desafios mais recorrentes no processo inicial de quem começa a ser professor(a) orientador(a), muito ainda tem a ser pesquisado, pois, pela ampliação do número de programas *stricto sensu*, país a fora, outros desafios precisam ser socializados, compartilhados e discutidos.

### Referências

ALVES, Vania Maria; Espíndola, Isabel Cristina Pitz; BIANCHETTI, Lucídio. A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia do discente em discussão. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, maio/ago. 2012.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BATISTA, Gustavo Silvano; GOLVEIA, Roberta Alves; CARMO, Renato de Oliveira Souza. A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 23, n. 1, jan./jul. 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. PRIGOL, Edna Liz. Formação docente on-line: mudança paradigmática na docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 23, n. 78, jul./set. 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.23.078.DS02>. Acesso em: 4 nov. 2023.

BIANCHETTI, Lucídio. Grupos de pesquisa e formação de orientadores: depoimentos de pesquisadores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 52. Artigo eo8943, 2022. <https://doi.org/10.1590/198053148943>.

BIANCHETTI, Lucídio. Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício? **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 16, n. 3, set./dez., 2012.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?! In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.) **A intensificação do trabalho: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb/pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

CICILLINI, Graça Aparecida. Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida. (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrecruzam**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Belo Horizonte, MG, 2010. p. 19-43.

*A docência universitária e a orientação em mestrado acadêmico: desafios de professoras orientadoras*

COSTA, Francisco José; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SILVA, Anielson Barbosa. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-graduação (RBPG)**. Brasília, v. 11, n. 25, p. 832-852, set., 2014.

CRESWELL, John. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a ressignificação do sendo comum. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, p. 121-133, maio/jun. 2019.

DINIZ, Kênia Mendonça; SOARES, Sebastião Silva. A formação dos professores universitários e o exercício da docência: saberes e práticas necessários para a ação pedagógica. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 23, n. 1, jan./jul. 2016.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; BRANDÃO, Ana Carolina Pessoa; BRAÚNA, Rita de Cássia Alcântara. Condições de trabalho docente em uma universidade pública. Rev. Eletrônica **Pesquiseduca**. Santos, v. 7, n. 14, p. 358-384, jul./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARCELO GARCÍA, Carlos. (Org.). **El profesorado principiante**: Inserción a la docencia. Barcelona, Espanha: Octoedro, 2009.

MASSI, Luciana. Formação e atuação de orientadores neófitos em Educação em Ciências: uma investigação sociológica disposicional. **Revista Brasileira de Pós-graduação (RBPG)**. Brasília, v. 18, n. 39 p. 1-21, jan./jul., 2022. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/download/1828/968>. Acesso em: 4 set. 2023.

NÓBREGA, Maria Helena da. Orientandos e orientadores no século XXI: desafios da pós-graduação. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 1055-1076, 2018.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 198-208, jan./abr., 2019.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **Revistas PUC-SP**. São Paulo, v. 29, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp>. Acesso em: 11 set. 2023.

SALGADO, Monica Santos. Desafios da coordenação de um programa de pós-graduação: relato de uma experiência. **Revista Brasileira de Pós-graduação (RBPG)**. Brasília, v. 16, n. 35, 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1710>. Acesso em: 4 set. 2023.

SEVERINO. Antonio Joaquim. Da docência no ensino superior: condições e exigências. **Comunicações**. Piracicaba. Ano 20, n. 1, p. 43-52., jan./jun. 2013.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários no início da profissão: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária**. Curitiba: CRV, 2019.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu*. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 26, jan./jun., 2008.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3. P. 222-226, set./dez. 2010.

## Notas

---

<sup>i</sup> Disponível em: <https://ppgech.ufam.edu.br/historico-ppgech.html>

<sup>ii</sup> Em 2016, havia apenas dois cursos de mestrados no interior do Amazonas: O Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia para Recursos Amazônicos, no *campus* ICET, no município de Itacoatiara e o Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, no *campus* IEAA, no município de Humaitá.

## Agradecimento:

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio ao PPGECH/UFAM.

## Sobre as autoras

### Vera Lúcia Reis da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, especialista em Metodologia do Ensino Superior pela UFAM, mestra em Educação pela UFAM e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora nos cursos da Graduação e docente permanente do mestrado no Programa de Pós-graduação em ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH/UFAM, no *campus* do município de Humaitá/AM. Faz pós-doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4166-5386>; E-mail: [verareis@ufam.edu.br](mailto:verareis@ufam.edu.br)

### Marilda Aparecida Behrens

Possui graduação em Pedagogia Orientação Educacional pela Universidade Federal do Paraná (PUCPR); Graduação em Pedagogia Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Paraná; Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Doutorado em Educação (Currículo) pela PUCSP; Pós-doutorado em Educação na Universidade do Porto. Desde 1975 atua na Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR, na qual é professora Titular. Dentre outras atividades destaca a docência No Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia. Coordena o GRUPO PEFOP- Paradigmas Educacionais e Formação de Professores. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-3446-2321>; [marilda.aparecida@pucpr.br](mailto:marilda.aparecida@pucpr.br)

Recebido em: 23/11/2023

Aceito para publicação em: 26/12/2023