

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jordana Rex Braun

**PROFESSOR INICIANTE NAS LICENCIATURAS E OS CONTEXTOS
EMERGENTES: APRENDIZAGEM PARA/NA DOCÊNCIA**

Santa Maria, RS
2020

Jordana Rex Braun

**PROFESSOR INICIANTE NAS LICENCIATURAS E OS CONTEXTOS
EMERGENTES: APRENDIZAGEM PARA/NA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS
2020

Braun, Jordana Rex

Professor iniciante nas licenciaturas e os contextos emergentes: aprendizagem para/na docência / Jordana Rex Braun.- 2020.

241 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020

1. Ensino Superior 2. Professor Iniciante 3. Cursos de licenciatura 4. Contextos Emergentes 5. Aprendizagem docente I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, JORDANA REX BRAUN, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Jordana Rex Braun

**PROFESSOR INICIANTE NAS LICENCIATURAS E OS CONTEXTOS
EMERGENTES: APRENDIZAGEM PARA/NA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Mestre em Educação**.

Aprovada em 11 de dezembro de 2020:



Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM) - Videoconferência



Nadiane Feldkercher, Dra. (Unoesc) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2020

AGRADECIMENTOS

*Se alguém
Já lhe deu a mão
E não pediu mais nada em troca
Pense bem
Pois é um dia especial*

*Eu sei
Não é sempre
Que a gente encontra alguém
Que faça bem
Que nos leve deste temporal*

Os dias precisam ser especiais, mas nem sempre são. Raramente, encontramos alguém que já nos deu a mão e não pediu mais nada em troca. No entanto, eu posso afirmar que tenho a sorte de viver dias que se tornam especiais porque tenho pessoas ainda mais especiais – iluminadas como um girassol, que trilham os caminhos da vida comigo. Essas, como sempre, estão ao meu lado em todos os momentos, tanto nos mais difíceis e dolorosos quanto nos alegres, felizes e desejados.

*O amor é maior que tudo
Do que todos, até a dor
Se vai quando o olhar é natural
Sonhei que as pessoas eram boas
Em um mundo de amor
E acordei nesse mundo marginal*

São essas pessoas que são a base e o sustento para seguir a vida e viver os dias, fazendo-os especiais. São essas que me apoiaram e ajudaram para que este estudo se consolidasse, tornasse-se potente e importante para pensar a educação e, em especial, a formação de professores. São para elas que, em especial, escrevo e dedico estes agradecimentos.

*Mas te vejo e sinto
O brilho desse olhar
Que me acalma
E me traz força pra encarar tudo*

À minha mãe, Lisane, e ao meu padrasto, Jeremias, pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha caminhada acadêmica. Eles, com palavras de incentivo, foram o sustento e o suporte em mais uma jornada.

Aos demais familiares, meus avós e minha tia, por me acompanharem mesmo à distância. Embora muitas vezes não compreendessem a dimensão do trabalho e do estudo, estiveram sempre me ajudando com palavras de força e de apoio.

À minha orientadora, professora Doris, pela oportunidade inigualável de seguir pesquisando e aprendendo ao lado dela. Minha gratidão pela confiança e por tanta aprendizagem construída e compartilhada no decorrer de todos os anos que convivemos. É imensurável o quanto aprendi e cresci pessoal e profissionalmente. Sorte a minha por tê-la encontrado na minha caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, pela possibilidade de ingressar e concluir o curso de Mestrado em uma universidade pública e de qualidade.

À CAPES, pela concessão de bolsas, o que possibilitou dedicação exclusiva às atividades formativas do curso. Por meio disso, consegui transitar entre os diferentes espaços que me constituíram pesquisadora – ainda em formação.

À Maiara, minha irmã acadêmica, que vivenciou comigo mais essa etapa; que me acompanhou desde a abertura do edital e foi a minha dupla em mais essa jornada. Que sigamos juntas, independentemente de onde estivermos.

À Hellen, minha parceira acadêmica, que lutou e viveu comigo cada fase da pesquisa; que esteve ao meu lado desde a seleção até o momento da defesa final; que acompanhou cada passo, cada momento da escrita e do estudo. Minha gratidão por dividir comigo tantas histórias. Que sigamos desse jeito, longe ou perto, presencial ou virtualmente, acreditando e confiando uma na outra.

Ao GPFOPE, minha família acadêmica, por tantas aprendizagens, manhãs de estudo, de chimarrão e bolo; por tantas conversas, risadas e experiências compartilhadas. Vocês foram a minha fonte de energia! Levarei cada gpfopeana, com muito carinho, por onde eu for e estiver.

Às professoras da banca, por aceitarem fazer parte deste estudo, qualificando e contribuindo para que ele se torne mais potente.

Aos professores sujeitos desta pesquisa, que permitiram que esse estudo se concretizasse e se tornasse possível. Muito obrigada pelo tempo destinado, pelas conversas e ricas contribuições para que possamos pensar a aprendizagem do professor/formador iniciante.

À todas as pessoas que, onde quer que estejam, foram o meu apoio e incentivo nesta caminhada, torcendo e vibrando com cada conquista e passo dado.

*O amor é maior que tudo
Do que todos, até a dor
Se vai quando o olhar é natural*

Quando o olhar é sincero, o abraço é apertado e as palavras são verdadeiras, temos a certeza que o amor é maior que tudo. Quando as pessoas que caminham ao nosso lado nos apoiam, indiferente das circunstâncias, do tempo e do lugar onde estivermos, reafirmamos que o amor é maior que tudo. Quando temos pessoas que acreditam em nós, apoiando e incentivando, alimentamos a força e a potência do amor, tornando-o maior que tudo. Quando alguém já nos deu a mão, mas não pediu mais nada em troca; quando estendemos a mão, sem pedir nada em troca, mostramos que o amor é maior que tudo. Só assim, poderemos viver dias felizes e torna-los ainda mais especiais.

E os meus dias? Ah, eles são muito especiais!

Gratidão!

RESUMO

PROFESSOR INICIANTE NAS LICENCIATURAS E OS CONTEXTOS EMERGENTES: APRENDIZAGEM PARA/NA DOCÊNCIA

AUTORA: Jordana Rex Braun
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Objetivamos compreender os movimentos produzidos na aprendizagem da docência em meio aos contextos emergentes, enfocando nos professores iniciantes que atuam nos cursos de licenciatura da UFSM. Isso pois a Educação Superior vem se reconfigurando frente às transformações sociais, econômicas e culturais que amplificam e complexificam a docência, principalmente nos processos de formação de professores. Para isso, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são os movimentos produzidos pelos professores iniciantes nos processos de aprender a docência nas licenciaturas, em meio aos contextos emergentes? Como aporte teórico-metodológico, utilizamos Bolzan (2001, 2002, 2009, 2011, 2012, 2017), Isaia e Bolzan (2009), Isaia (2006, 2009), Cunha (2004, 2007, 2009), Morosini (2006, 2013, 2014, 2016), Tardif (2002, 2011), Imbernón (2009, 2011) e entre outros autores que sustentam o estudo. A pesquisa é de caráter qualitativo narrativa sociocultural. Realizamos entrevistas, a partir de tópicos guia, com o intuito de compreender o que os cinco sujeitos participantes têm a dizer sobre a trajetória pessoal e profissional, os contextos emergentes e a aprendizagem para/na docência. A partir das narrativas, evidenciamos as categorias docência e processos formativos que, perpassadas pelos contextos emergentes, configuram a aprendizagem docente dos professores iniciantes. Os elementos encontrados nas recorrências evidenciam que diferentes saberes são acionados pelos professores formadores e iniciantes, dos quais se destacam os saberes específicos e da experiência. Esses são mobilizados frente às demandas de ensino, pesquisa, extensão e gestão que, aliados a outros contextos emergentes oriundos da expansão universitária, como as tecnologias digitais, as ações afirmativas, à internacionalização e a diversidade estudantil, repercutem no modo de atuação docente. Esses contextos emergentes se colocam como desafios frente à dinamização dos conhecimentos universitários, das exigências da profissão e da especificidade dos cursos de formação de professores. Assim, a docência se complexifica na medida em que as transformações da sociedade emergem na aprendizagem docente, na qual os movimentos de alternância pedagógica e resiliência docente implicam no processo de aprender a docência do professor iniciante que atua como formador de formadores.

Palavras-chave: Ensino Superior. Professor Iniciante. Cursos de licenciatura. Contextos Emergentes. Aprendizagem docente.

ABSTRACT

INITIATE TEACHERS ON GRADUATION AND THE EMERGING CONTEXTS: LEARNING FOR/IN TEACHERS'S FORMATION

AUTHOR: JORDANA REX BRAUN
ADVISOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

This work is inserted on the line of research "Formation, Knowledge and Professional Development" from the postgraduate program in Education at Federal University of Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul. Our goal is to comprehend the movements produced in the apprenticeship of teaching amidst the emerging contexts, focusing on initiating teachers that work on the Graduation Course at UFSM. This happens as a result of the Higher Education reshaping itself on the face of social, economical and cultural transformations which amplify and difficult the act of teaching, mainly in the process of teacher's training. Having that in mind, we search for an answer for the following research problem: "What are the movements produced by initiate educators in the process of learning the teacher's practice at the university, as well as in the emerging contexts?" With a theoretical-methodological approach, we based this research on the works of Bolzan (2001, 2002, 2009, 2011, 2012, 2017), Isaia e Bolzan (2009), Isaia (2006,2009), Cunha (2004,2007,2009), Morosini (2006, 2009, 2013, 2014, 2016), Tardif (2002, 2011), Imbernón (2009,2011) and other authors whose research conveys with this study. This research has a qualitative methodology, influenced by sociocultural narratives. We have made interviews, based on guiding topics, with the intent to comprehend what the five participating individuals have to say about their personal and professional pathway, the emerging contexts and the learning of/with the teacher's formation. From what is presented by these narratives, we highlight the categories of Teachers Formation and Training Processes, which, composed by emerging contexts, configure the academic learning process of teachers who are beginners amid the emerging contexts. The elements found on the reoccurrences show that different types of knowledge are merged by the teachers who are beginners and the teacher's trainers, of which stand out the specific knowledge and experience-related. These educators are mobilized in the face of the demands involving teaching, researching, practical application and managing, that, along with other emerging contexts resulting from the academic expansion, such as digital technology, affirmative actions and internationalization of student diversity affect the educational practices. The emerging contexts become obstacles in the face of academic knowledge enhancing, the profession's demands and the particularities of the education courses. Therefore, teaching is becoming more complex as society changes surface on the act of teachers formation, in which the movement of pedagogical alternance and teacher's resilience imply on the process of learning the educators' education who acts as a "teacher of teachers".

Keywords: Higher Education. Initiating Teachers. Graduation Courses. Emerging Contexts. Educators' Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização dos tópicos guia para a entrevista com os professores iniciantes participantes	120
Figura 2 – Desenho das categorias, dimensões e elementos categoriais	125
Figura 3 – Elementos constituintes da aprendizagem docente.....	198
Figura 4 – Aprendizagem docente do professor iniciante nos cursos de licenciatura.....	199

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas na Educação Superior (graduação e sequencial) no Brasil entre 2008 e 2018	71
Gráfico 2 – Expansão da educação superior pública por grandes regiões no Brasil entre 2004 e 2013.....	72
Gráfico 3 – Expansão das universidades e unidades federais entre 2002 e 2014..	73
Gráfico 4 – Tlea na Educação Superior, por raça/cor no Brasil entre 2004 e 2013	75
Gráfico 5 – Matrículas em cursos de graduação EaD no Brasil em 2018	79
Gráfico 6 – Matrículas de graduação por modalidade de ensino no Brasil entre 2008 e 2018.....	80
Gráfico 7 – Total de docentes e servidores na UFSM.....	108
Gráfico 8 – Servidores admitidos na UFSM nos anos de 2014 a 2019	110
Gráfico 9 – Quantidade de docentes admitidos entre os anos de 2015 e 2019 nos centros que comportam cursos de licenciatura.....	111
Gráfico 10 – Docentes admitidos por unidades de ensino	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Descritor “Contextos Emergentes”	48
Quadro 2 –	Descritor “Contextos Emergentes” e “Educação”	48
Quadro 3 –	Descritores “Contextos Emergentes” e “Ensino Superior”	49
Quadro 4 –	Descritores “Contextos Emergentes” e “Aprendizagem docente”	49
Quadro 5 –	Descritores “Professor iniciante” e “Aprendizagem docente”	49
Quadro 6 –	Descritores “Professor iniciante”, “Aprendizagem docente” e “Ensino Superior”	50
Quadro 7 –	Descritores “Professor iniciante”, “Cursos de licenciatura” e “Ensino Superior”	50
Quadro 8 –	Descritores “Aprendizagem docente”, “Cursos de licenciatura” e “Ensino Superior”	50
Quadro 9 –	Estudos no GPFOPE no âmbito dos contextos emergentes	59
Quadro 10 –	Cursos de graduação em licenciatura nas unidades de ensino	109
Quadro 11 –	Quantidade de docentes admitidos entre os anos de 2015 e 2019 nos centros que comportam cursos de licenciatura.....	110
Quadro 12 –	Docentes admitidos por unidades de ensino com cursos de licenciatura entre 2015 e 2019.....	112
Quadro 13 –	Professores iniciantes nos cursos de licenciatura na UFSM 2015-2019.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento realizado no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD.....	47
Tabela 2 – Expansão das matrículas de graduação na EaD entre 2004 e 2013....	79
Tabela 3 – Síntese do perfil dos sujeitos.....	116
Quadro 4 – Categorias e dimensões do processo interpretativo.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CE	Centro de Educação
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPD	Centro de Processamento de Dados
CsF	Ciências Sem Fronteiras
EaD	Educação à Distância
GAP	Gabinete de Projetos
GEPEMat	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática
GPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFS	Institutos Federais
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano Nacional de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPPG	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
PRONEX	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência em CT & I
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIES	Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior
RS	Rio Grande do Sul
SEDH/PR	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
SIE	Sistema de Informação para o Ensino
TC	Termo de Confidencialidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC's	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	METAMORFOSES DO MEU SER: CONSTITUIÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO E COM O MUNDO	25
2	O ONTEM E O HOJE DO FAZER PESQUISA: O ENTRELAÇAMENTO DE SENTIDOS NAS SEMENTES DO AMANHÃ	43
3	A TRAMA DE NÓS NAS TESSITURAS TEÓRICAS DA PESQUISA	61
3.1	ENSINO SUPERIOR E CULTURA UNIVERSITÁRIA	63
3.1.1	A Educação Superior No Século XXI: os Contextos Emergentes em foco	67
3.2	CONTEXTOS EMERGENTES E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: APRENDIZAGEM DE SER PROFESSOR	83
3.2.1	O trabalho pedagógico do professor iniciante: saberes e fazeres do ser docente nos cursos de licenciatura	90
4	A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO: CAMINHANDO E CANTANDO	101
4.1	TEMÁTICA	102
4.2	PROBLEMA DE PESQUISA	103
4.3	OBJETIVOS DO ESTUDO	103
4.3.1	Objetivo geral	103
4.3.2	Objetivos específicos	103
4.4	A ABORDAGEM METODOLÓGICA	104
4.5	CONTEXTO E SUJEITOS DE PESQUISA	107
4.5.1	O mapeamento dos professores iniciantes no período de 2017 a 2019 que atuam nos cursos de licenciatura	109
4.6	OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	116
4.6.1	Tópicos guia das entrevistas narrativas	118
4.7	CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA	120
4.8	CONSTRUÇÃO DO PROCESSO INTERPRETATIVO: CATEGORIAS E DIMENSÕES	122
5	INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS: O QUE NOS DIZEM AS NARRATIVAS DOCENTES	127
5.1	PROCESSOS FORMATIVOS	128
5.2	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	145
6	REFLEXÕES E APONTAMENTOS FINAIS: IDEIAS E (IN)CONCLUSÕES	201
	REFERÊNCIAS	211
	APÊNDICES	221
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	223
	APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	226
	APÊNDICE C – TÓPICOS GUIA	227
	ANEXOS	231
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	233
	ANEXO B – MAPEAMENTOS DOS PROFESSORES INICIANTES QUE ATUAM NOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFSM	234

1 METAMORFOSES DO MEU SER: CONSTITUIÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO E COM O MUNDO



*Prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 Eu prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Eu quero dizer
 Agora o oposto do que eu disse antes
 Eu prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

(Metamorfose ambulante – Raul Seixas)

Em uma formidável tarde ensolarada na qual me dedico a esta escrita, decido¹ iniciar este texto com alguns breves trechos da música “Metamorfose Ambulante”, de Raul Seixas. Escolho essa canção tendo em vista que ela representa, simbolicamente, as mudanças que constituem o nosso ser e que ajudam a construir a nossa essência como humanos, como pessoas: que erram e que acertam, que escolhem e que duvidam, que vivem e que aprendem, sempre em um movimento de ir e vir, de avançar e de retroceder, de escolher e de se permitir.

Permitir-se conhecer o mundo e querer abraçá-lo. Permitir-se dizer não e reconhecer que não é possível abraçar o mundo. Permitir-se viver o mundo, sendo abraçada por ele. Permitir-se viver no e com o mundo, [re]conhecendo sentidos, construindo laços e produzindo modos de ser e de estar. Permitir-se é um dos substratos das metamorfoses de ser: do meu ser, do meu eu - da Jordana que *se hoje é estrela, amanhã já se apagou* (ou talvez ainda mais brilhou).

Com essas palavras iniciais, permito-me discorrer sobre o meu mundo, abraçado e desbravado por uma menina que não sabia muito o que dele esperar, mas tinha a certeza que algo ele tinha para oferecer. E ainda tem! Um mundo de possibilidades, de significados, de desafios e incertezas, que só são possíveis a partir

¹ Neste capítulo, escrevo em primeira pessoa tendo em vista que faço uma apresentação da minha trajetória pessoal e acadêmica, a partir das minhas vivências e experiências em diferentes tempos e espaços.

dos movimentos das pessoas que nele se constituem, entre as diversidades singulares e particulares, e que nele produzem a vida.

Quando penso em metamorfoses, remeto-me às borboletas, que crescem e se desenvolvem para então voar e desbravar os espaços-tempos, (auto)transformando-se e evoluindo a cada pouso, a cada encontro com o outro que a fornece outros alcances, novas vistas e diferentes paisagens. Pensar em mudanças é remeter-me ao que já passou e ao que está por vir, entendendo que são necessárias para a constituição do que sou hoje e daqui a pouco já não mais serei. Mas daquilo que ontem já fui. E já vivi!

Ontem, morava em Westfália (que, vale sempre lembrar, não é Frederico Westphalen) em contato com o vô e com a vó, colhia bergamotas no sol das três horas da tarde, comia um pão com chimia assistindo a novela das nove e não ia dormir sem estudar biologia, química e física porque sabia das dificuldades e das provas que estavam por vir.

Ontem, eu andava de bicicleta na rua até o sol se pôr, ralava o joelho correndo na quadra da escola, jogava paciência com a família e saía chorando porque não sabia perder; brincava de boneca, de carrinho, de panelinhas e pratinhos, de esconde-esconde e pega-pega até alguém chamar para o almoço.

Ontem, eu mudei de escola, conheci novas pessoas, perdi amizades de infância e criei laços afetivos com colegas que convivo até hoje. Conheci lugares, fiz viagens de estudo, chorei, briguei, queria desistir de tudo. Ontem, eu dançava no grupo de danças alemãs, não perdia um festival e me divertia até tirar o vestido e ir dormir.

Ontem, eu tinha 18 anos quando me formei no Ensino Médio, fiz carteira de motorista, queria comprar o mundo com a pensão do pai, mas não sabia o que cursar na faculdade: Direito, porque é uma profissão de prestígio? Pedagogia, porque eu acho que gosto de ensinar e de estar em contato com as crianças? Letras, porque me considero boa em gramática e gosto de literatura? Engenharia, porque não aguento mais a dúvida e vou fugir da área humana e social?

Ontem e hoje, eu me questiono *“sobre o que eu nem sei quem sou”*. Eu tenho dúvidas sobre as minhas escolhas, sobre as minhas preferências e os caminhos que optei em seguir, mas esse é o movimento de produzir sentidos *da* e *na* vida: questionar, interrogar, mudar, pensar.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.; nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Viver a vida que se tem para ser vivida requer coragem para ser: aquilo que se quer ser, o que se pode ser, o que se permite ser. Ser é viver em uma rota de movimentos, de curvas infinitas na busca incessante por algo que não sabemos o que é (e quem sabe jamais alcancemos). Ser é *dizer agora o oposto do que eu disse antes*, é estar rodeado de incertezas, de um leque de possibilidades e de caminhos para crescer e evoluir e de retroceder quando preciso.

Dizer agora o oposto do que eu disse antes é afirmar que eu sou, sim (!), o reflexo das minhas escolhas, das quais eu muito me orgulho, e das minhas conquistas, que não são individuais, mas de um coletivo chamado família, amigos e universidade. Escolhas que me levaram por caminhos sinuosos, cansativos, mas que me fazem recordar e rememorar: recordar árvores que hoje estão com as folhas caídas, flores que ontem eram sementes e hoje desabrocham numa cor de vida e de esperança, águas que agora correm, mas que ontem alimentavam a fonte de perseverança de quem dela mais precisa. E isso é viver! É ver que o que foi ontem pode mudar a qualquer instante e que hoje amanhã já não mais será o que foi. Ou que será...

Por isso, considero que pensar na minha trajetória pessoal e formativa é ousado, faz lembrar de tempos, de pessoas, de momentos vividos, alguns alegres e outros nem tantos. Escrever sobre a vida - a minha vida, o meu ser, a constituição do meu ser, o que fui ontem e o que serei amanhã, é ainda mais desafiador. É árduo, porque as palavras têm força. Elas têm uma potência para expressar o que muitas vezes não consegue ser dito, ou que simplesmente não pode ser dito, mas por meio das quais nós dizemos o que queremos dizer. E isso é perigoso, audacioso, (provoca)dor.

Pensar na minha trajetória é um movimento de (querer) voltar no tempo e lembrar do quão maravilhoso é ser criança.

Ser criança, um estado de viver, de uma vida a ser realmente vivida.

Sou filha única. Sou neta única, mas isso não define o que eu sou, ou o que eu pareço ser. Meu primeiro contato com outras crianças, diariamente, foi quando ingressei na escola, aos cinco anos. Minha mãe, que trabalhava fora, não teve a oportunidade de acompanhar todo o processo de perto. Foi a vó, a querida vó, que arrumava meu cabelo, fazia meu lanche, levava-me para a escola. Uma instituição

próxima de casa, da rede municipal, onde fiz amizades e aprendi. Aprendi principalmente sobre as relações humanas: respeito, troca, cumplicidade. Foi onde conheci sentimentos como o rancor, a raiva, o carinho, o amor e aprendi a controlá-los (eu acho, porque na vida adulta eles nem sempre são controláveis). Na escola, aprendi a conviver e a dividir. Além de ler e de escrever, aprendi sobre as pessoas e sobre o quanto elas podem ser cruéis ou fantásticas.

Aos sete anos, aprendi a ler e me lembro como se fosse ontem sobre o primeiro livro que li: na cama, com a minha mãe, um livrinho azul com cor-de-rosa: “Cinderela”. Um livro em que a princesa encontrou o seu príncipe e por meio do qual eu encontrei um mundo de possibilidades que foram surgindo a cada aula que se encerrava, a cada livro que se fechava, a cada trajeto de ida para a escola, a cada retorno para casa com uma sacola de pãezinhos quentes e um salgadinho do mercado.

Com o passar dos anos, por influência da escola e das atividades que dela me foram proporcionadas, fui descobrindo os caminhos da liderança, da presidência de grêmios estudantis, do grupo de vereadores mirins, da participação em grupos estudantis e de diferentes atividades: esportes, música, danças, artes. Nessa fase, descobri o gosto pela língua portuguesa, pela literatura, pelos textos e por aquilo que eles podem dizer. As palavras, mais uma vez, com uma força latente de me mostrarem a possibilidade de ser quem eu quisesse ser, de ir para onde eu quisesse ir.

Na escola, também aprendi que se eu quisesse misturar a cor azul com a cor amarela, eu teria o verde. Bastasse escolher as cores e colorir o mundo da forma que eu quisesse. Foi onde eu aprendi a permitir, permitir-me, permitir-se; foi onde eu aprendi a escolher e a sentir, a ser feliz! Na pequena escola de uma cidade do interior, eu conheci a potência da felicidade.

Tempos depois, comecei um movimento de [re]significar a felicidade. Aos quinze anos, ingressei no Ensino Médio. Mudei de escola. Evoluí como pessoa, como estudante e aprendi que conviver não é tarefa simples e muito menos fácil, que estudar quase oito horas por dia sem saber o motivo (talvez tirar uma nota máxima para agradar a família que paga caro pelo meu estudo) é cansativo, desesperador, e que correr três voltas na pista de atletismo é mais fácil do que aprender química orgânica (embora eu não gostasse de nenhum dos dois).

Nessa fase, frustrei-me com os textos e com o que eles poderiam dizer, com as palavras que eram ditas e ecoadas sem respeito, sem a ousadia que elas precisavam para serem sentidas, com as amizades de infância que se tornaram

frágeis e insustentáveis, com as notas baixas em biologia depois de passar um final de semana estudando, com a mãe que não entendia que as festas não acabavam à meia-noite, com o vô que não compreendia que não estudar aos domingos também era preciso.

No entanto, foi no chão da escola onde eu cresci e evolui como Jordana. O chão da escola pública, da escola particular, dos professores divertidos, das provas sem sentido, dos grupos de estudos, das atividades extraclasse, da família presente e comemorando os avanços e a superação de obstáculos e de dificuldades. Daí, pertinentemente, o meu gosto pelo ambiente da escola e pelas possibilidades que nela se apresentam como metamorfoses do ser – de movimento e de mudança, principalmente.

Vejo nisso o sentido da escola: caminhar em busca das mudanças que podem ser construídas e sentidas por meio da educação, por meio das pessoas que pensam, compreendem e reconhecem-na como uma forma de transformação e de libertação, como um ato político e de coragem (FREIRE, 2014). Aqui, portanto, não poderia deixar de mencionar, também, Nelson Mandela: “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

Ao fim do último ano da etapa final da escolarização, em meados de 2013, eu não sabia muito o que esperar do ano que estava por vir. *É chato chegar a um objetivo num instante*. É inquietante não poder continuar a ser o que se era, mas somos² essa metamorfose ambulante. Vestibulares, provas, aprovações e um pingote de vontade de ouvir “ela é professora”. Tornar-me professora! Ser uma Jordana professora, além de ser uma Jordana mulher, filha, amiga, estudante.

Optar pela docência me fez ouvir mais perguntas do que frases de apoio e incentivo.

Tu queres ser professora?

Tens certeza que tu queres ganhar tão pouco e te incomodar todo o dia?

Tu tens um potencial enorme e queres fazer Pedagogia?

² Utilizo também o verbo na primeira pessoa do plural (nós) por me fazer lembrar, em todo o momento da escrita, das pessoas que compartilharam dessa fase comigo e que constroem a vida e suas experiências num movimento de troca incessante. As pessoas são parte das minhas lembranças e das minhas histórias.

Perguntas repetitivas, lineares, com a mesma finalidade, em um mesmo movimento cansativo de ouvir sempre a mesma coisa, dia após dia, começaram a fazer parte da minha rotina.

Ao mesmo tempo em que eu tinha, aos dezoito anos, uma matrícula no curso de Direito, longos anos de estudo e três dias (longos, muito longos) de vestibular me fizeram ser aprovada na Universidade Federal de Santa Maria, no curso de Pedagogia. Eu me formaria professora! Uma certeza inquestionável, ainda mais pelo fato de me fazer sair de casa e aprender, de novo e ainda mais, sobre a vida, sobre a saudade e sobre as pessoas.

Mudar-me para o apartamento 701, que hoje tão orgulhosamente eu chamo de casa, “a minha casa em Santa Maria”, mostrou-me um universo de desafios: se eu não comprar comida, eu não terei comida; se eu não cozinhar a comida, eu não terei comida; se eu não lavar a roupa, eu não terei roupa limpa para usar; se eu não ligar o despertador, ninguém vai me acordar; se eu não cuidar a hora, ninguém vai me levar para a universidade; se eu não chamar um eletricista, meu chuveiro vai continuar estragado (a não ser que eu assista muitos vídeos no Youtube e tente consertar sozinha, o que eu não aconselho). Inclusive, se eu não escrever a dissertação, a minha orientadora não fará isso por mim.

Desafios diários, mas que constituíram, ainda mais, a Jordana que sou hoje, em corpo e essência. Essência de alguém durona, fechada, introspectiva, mas que aprendeu o sentido de amorosidade e [re]significou, mais uma vez, a felicidade. Mais que isso, aprendeu um novo sentido para ser feliz! E um outro modo de ser feliz: mais leve, mais espontâneo, mais presente e pulsante – felicidade de alma e de coração.

Iniciei o curso de Pedagogia em março de 2014. Entre tintas que pintavam bixo no meu rosto e nos meus braços, eu não tinha a noção do que significava estar ocupando um lugar em uma instituição pública, em um curso de formação de professores. Quando ingressei nesse espaço, eu não conhecia as oportunidades que ele tinha a oferecer. As sete disciplinas introdutórias e básicas para quem quer se formar professor (a) me cegaram frente a outras atividades que o ambiente acadêmico e universitário (e assim espero que continue) possibilita. Somente depois de um semestre, comecei a ouvir relatos acerca dos outros âmbitos da instituição, como os programas de iniciação à docência e a possibilidade de ser bolsista em projetos.

Tornei-me bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID no mesmo ano, na área interdisciplinar de Educação do Campo, no Centro de

Educação. Eu não ponderava sobre o que isso implicava e depois de um primeiro contato com a escola, afastei-me do projeto. Talvez por não querer acordar as seis horas para me deslocar alguns quilômetros. Talvez por não compreender a rotina que um projeto implicava. Talvez por não conhecer ninguém e não se sentir à vontade para conversar e interagir. Talvez por simplesmente não querer.

Entre aulas, disciplinas, conversas com os colegas e professores, conheci o projeto de extensão “HORA DO CONTO: Meninos e Meninas Lendo o Mundo e a Palavra”³, do qual fui bolsista no ano de 2015 e transitei entre pesquisas, escritas e eventos acadêmicos. Conheci outros mundos e outras metamorfoses de pessoas que defendem a educação pública e que, por meio das palavras, mostrarem-me a instigante audácia de ler o mundo – com os olhos e com as palavras.

Encerrei esse ciclo no mesmo ano pois, como mencionei anteriormente, o mundo nos ensina sobre as pessoas. Ingênua, eu pensava que poderia confiar nas pessoas. Só não sabia que não poderia confiar em todas as pessoas. Assim, comecei a aprender sobre um lado árduo do mundo acadêmico, da ganância por lugares e cargos que fazem as pessoas se exaltarem em modos, em palavras e ações. Embora isso, foi um espaço-tempo de ricas aprendizagens com professores que até hoje me mostram a importância da amorosidade na docência.

No final do mesmo ano, em meados de outubro, tornei-me bolsista na Secretaria do curso de Pós-Graduação em Educação, onde desvendei mais um outro/diferente/instigante lado da universidade. Lado no sentido de compreender que ele se liga com outros pontos que formam a teia de propostas e propósitos do ensino

³ O projeto de extensão "Hora do conto: meninas e meninos lendo o mundo e a palavra" se desenvolve desde o ano de 2007 em escolas de Educação Básica e em um lar de idosas, prioritariamente nas periferias, atendendo a crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social. Neste ano de 2013 lança a proposta de desenvolver atividades, na Unidade de Apoio Pedagógico do Hospital Universitário de Santa Maria/HUSM. Através das histórias busca-se ajudar na leitura crítica do mundo da vida destas pessoas, possibilitando reescrever suas histórias como sujeitos que vão aprendendo a "dizer" a sua palavra, "gostando de ser gente". Este projeto toma como fundamentos metodológicos a pesquisa qualitativa que compreende uma relação dinâmica entre os sujeitos que desenvolvem o projeto; ainda, desenvolve-se a partir da pesquisa-ação, onde os pesquisadores procuram criar um espaço-tempo investigativo e mobilizam os sujeitos participantes a repensar e reescrever suas histórias de vidas. O projeto "Hora do Conto" se constitui como um processo de educação e (re)construção de conhecimentos, da literatura infantil, e das histórias de vidas a partir da indagação auto-reflexiva que prevê o envolvimento de todos os sujeitos que participam do projeto. Assim, tem como objetivo geral desenvolver atividades de Hora do Conto com crianças, adolescentes e jovens de escolas municipais e estaduais de Santa Maria/RS e da Unidade de Apoio Pedagógico do HUSM no mesmo município, ainda, propiciar momentos lúdicos capazes de desenvolver a imaginação e análise crítica estimulando a participação como cidadãos e auxiliar no resgate da auto-estima (HENZ, 2013).

superior. Um lado mais sério, intenso, instigante, de teses, dissertações, produções e pesquisas, de dados, números e conceitos. Foi nesse espaço que conheci mais professores, jeitos de trabalhar, formas de se expressar e de se relacionar.

No entanto, somente a partir do ano de 2016, já no quinto semestre do curso, coloco na balança aquilo que eu realmente gostaria de fazer, que me despertava curiosidade e interesse. Foi quando ingressei no PIBID novamente, então no projeto interdisciplinar de Educação Matemática do 1º ao 5º ano. Uma experiência inigualável, que me fez conhecer um outro modo de ensinar matemática e aflorar o meu gosto pela ludicidade e pelo jogo pedagógico como forma de despertar e auxiliar na construção da aprendizagem. Além disso, foi onde conheci a seriedade e o comprometimento que um grupo de trabalho precisa ter, aliando rigorosidade e amorosidade.

Porém, tendo em vista o meu gosto pela língua portuguesa, pela literatura, pelos textos e por aquilo que eles podem dizer, comecei a refletir sobre a importância do lúdico também no processo de alfabetização. Entendendo que por meio das palavras é possível vislumbrar um mundo de possibilidades, eu compreendia a alfabetização como um processo para conhecer as palavras e o que elas têm a dizer. Penso que por isso, mesmo que inconscientemente, começou a emergir um sentimento de respeito, de curiosidade e de interesse por esse campo de trabalho.

Em meio a isso, no ano de 2015 cursei a disciplina obrigatória de “Processos da Leitura e da Escrita I” e, no semestre seguinte, “Processos da Leitura e da Escrita II”. Nessa última, a segunda unidade se referia, segundo a ementa da disciplina, aos pressupostos teóricos e metodológicos para a alfabetização no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos. Isto é, a construção de jogos, materiais e outras atividades pertinentes a área, com vistas a efetivação do processo de leitura e de escrita, através da construção de estratégias metodológicas.

Esse foi, então, um dos encontros de ideias e de propostas mais significativo do percurso acadêmico e que me levou a refletir sobre o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC que se aproximava, pois foi quando consegui aliar a teoria com propostas que podem ser utilizadas na sala de aula. Penso que isso seja de grande valia pois, ao longo do curso, deparei-me com inúmeros professores que dominavam a teoria de maneira incomparável, mas que possuíam dificuldades para encontrar uma aplicabilidade dessa na prática do cotidiano escolar. Muitas foram as disciplinas nas quais não conhecemos formas de transpor um conteúdo de maneira didática para as

crianças ou, então, que nos mostrassem formas de superar dificuldades e desafios do contexto da escola.

Em meio a isso, conheci o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior – GPFOPE, coordenado pela professora responsável das disciplinas mencionadas. Tendo em vista a possibilidade de ser bolsista do grupo e aprofundar os estudos voltados ao ensino da leitura e da escrita, aliando o interesse de pesquisa à oferta de pesquisa, não pensei duas vezes. Talvez não pensei nem ao menos uma vez.... No entanto, eu havia conhecido um novo sentido de ser feliz, em um grupo que havia me acolhido por meio de conversas e ensinando-me a importância do coletivo na constituição do nosso ser profissional. Obrigada, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática - GEPEMat, pelo carinho e compartilhamento constante de aprendizagens!

Iniciei minha participação no GPFOPE no ano de 2017, último ano da graduação. Como não conheci o grupo antes? Por que não busquei me informar sobre as pesquisas que o Centro de Educação oferta? Perguntas retóricas e autocríticas me rondaram por semanas. Hoje, percebo que ter transitado entre as diferentes esferas da universidade me permite um olhar diferenciado sobre os trabalhos que são desenvolvidos no âmbito acadêmico e profissional. Por meio desse movimento, eu tive a oportunidade de conhecer aquilo que a universidade é, principalmente a sua organização, embora o maior ganho tenha sido conhecer pessoas e suas metamorfoses.

Escolhi o GPFOPE tendo em vista o projeto de extensão “Cultura Escrita: construções metodológicas sobre o ler e o escrever”⁴, que mais próximo chegava daquilo que me instigava: o mundo das palavras e da alfabetização. No entanto, eu não imaginava, mais uma vez, a grandiosidade de um projeto, que implica uma

⁴ Este projeto de pesquisa constitui-se por meio do trabalho coletivo entre investigadores do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores - GPFOPE, professoras do Centro de Educação e do Sistema Público de Ensino, acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Especialização em Gestão Educacional, Mestrado e do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Esta pesquisa objetiva desenvolver propostas didático-pedagógicas de modo a qualificar as práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem do estudo é qualitativa, tendo como temática central as estratégias teórico-metodológicas capazes de favorecer a construção da leitura e da escrita no contexto escolar. Como modalidade de investigação elegemos a pesquisa-ação, pela possibilidade de contemplar elementos que vem ao encontro do objetivo central do estudo. Esta nova proposta irá colaborar nas produções bibliográficas e teórico-metodológicas em sala de aula, contribuindo para o aprofundamento teórico dos pesquisadores do GPFOPE e a construção de um espaço de problematização sobre a alfabetização, permitindo melhoria na direção de "novos modos" de produzir estratégias pedagógicas neste campo (BOLZAN, 2017).

perspectiva teórico-metodológica, uma base epistemológica para o desenvolvimento de uma pesquisa. Dessa forma, ser bolsista do grupo foi um divisor de águas.

Aliado a isso, conseqüentemente ingressei como bolsista de Iniciação Científica, efetivamente do projeto “Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes”⁵, que me impulsionou a pensar no fazer pesquisa na universidade, produzindo novos sentidos para o ser estudante de uma instituição pública, de um curso de licenciatura. Foi o momento em que comecei a significar o que é ser professor, a (re)dimensionar o saber e o fazer pedagógico, a imergir na dimensão intensa e imensa da docência.

Um mundo de possibilidades permitiu-se desvelar. Um mundo de possibilidades eu me permiti descobrir. Um mundo de possibilidades a universidade me permitiu apreciar. Um mundo de palavras e de pessoas as minhas metamorfoses me permitiram conhecer.

A partir de então, transitei na pesquisa e caminhei entre “essa coisa de contextos emergentes”. Passou-se um ano de estudos, de pesquisas, de bolo e chimarrão nas reuniões, discutindo e problematizando dados, números e gráficos da fase inicial do novo estudo do grupo. Findou 2017 e eu encerrei o curso. Entre erros e acertos, angústias e alegrias, eu havia alcançado aquela certeza inquestionável de formar-me professora, de me permitir ser a Jordana professora. Quase que como um status, aquele sentimento de real pertencimento ao mundo da educação foi tomando

⁵ A temática deste projeto de pesquisa Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes tem como foco aprofundar a compreensão relativa à docência e os processos formativos dos estudantes e professores formadores das licenciaturas e professores em formação continuada na educação básica em contextos emergentes. Os estudos de Bolzan (2002 a 2015); Bolzan e Isaia (2006, 2007, 2008); Isaia e Bolzan (2006a a 2009); Isaia (2003a a 2010); Anastasiou (2002, 2004); Pimenta (2002), Tardif (2005); Garcia (1997, 1998); Shön (1992, 1997, 2000); Sarmiento (1994); Pérez Gómez (1990, 1997) darão a sustentação teórica a esta nova investigação. Este estudo será desenvolvido em seis fases e seus objetivos específicos são: conhecer as ideias e/ou concepções acerca da aprendizagem da docência dos sujeitos em contextos emergentes; reconhecer os processos formativos vivenciados pelos sujeitos da docência em contextos emergentes, identificar os movimentos produzidos no processo de aprendizagem docente em contextos emergentes e identificar os contextos emergentes na educação básica e superior e sua implicação na aprendizagem da docência. Assim, optamos pela narrativa sociocultural por se tratar de um estudo qualitativo, comportando uma análise que centra sua atenção nos processos de construção compartilhada. Esta abordagem implica a compreensão do processo de transformação, no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias, revelando a subjetividade/objetividade das relações vividas na construção da docência. Acreditamos que, ao compreender os processos formativos expressos pelos professores em diferentes níveis de formação e suas implicações na docência será possível contribuir para a reconstrução de bases formativas para a formação de professores (BOLZAN, 2016).

conta de mim e constituindo uma nova metamorfose, com outros pensamentos, ideais e perspectivas.

O TCC que desenvolvi no ano de 2017, intitulado “*Ciclo de Alfabetização: elementos que compõem o processo de ensinar e de aprender*”, tem como enfoque o contexto escolar, principalmente o bloco pedagógico⁶. Em meio ao estágio curricular, realizado em uma turma de 2º ano numa escola da rede municipal de Santa Maria/RS, pesquisei acerca dos elementos que compõem o ensinar e o aprender no Ciclo de Alfabetização, do qual surgiram concepções sobre ensinar e aprender, sobre a organização e estrutura do bloco, bem como elementos indispensáveis de serem contemplados no planejamento, como o lúdico, por exemplo (BRAUN, 2017).

A partir desse estudo, também surgiram inquietações: quais são as atividades de formação continuada ofertadas pela escola? Quais são as experiências de formação continuada que o município de Santa Maria fornece? Como a gestão escolar se envolve nas atividades oferecidas pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC?

Acredito que nesta dissertação e neste momento de escrita, o estágio mereça uma atenção especial, pois foi permeado de afeto, muito afeto! Foi um percurso construído e percorrido com muito amor, com muito cuidado com cada criança, com cada professora colega que estava enfrentando o mesmo espaço-tempo formativo. Foram três meses intensos de construções e de descobertas. Parece clichê, mas não foi! Foi tão intenso e gratificante que até hoje os laços permanecem nós: com as crianças, com a professora regente, com a escola. Obrigada, profe Rose! Obrigada, EMEF Dom Luiz Victor Sartori! Gratidão pelos dias intensos de aprender, de ver, de conhecer o outro e a si próprio.

Com o final do curso, surgiram dúvidas, problemas, ideias e uma vontade: continuar morando em Santa Maria, seguir nos estudos tendo em vista ingressar no curso de Mestrado em Educação. No entanto, o edital só abriria na metade do ano de

⁶ Conforme o artigo 30 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, ele tem o intuito de garantir, segundo o inciso III, a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010, p. 8). Nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, apresenta-se a denominação e/ou nomenclatura bloco pedagógico para referir-se aos dois primeiros anos do EF. Na lei 11.274, a terminologia usada foi ciclo de alfabetização para se referir, no entanto, aos três primeiros anos do EF. Tendo em vista que a pesquisa foi realizada quando a terceira versão da BNCC ainda não havia sido redigida, consideramos o bloco pedagógico como aquele período que destina a alfabetização para os 3 primeiros anos do EF.

2018. O que fazer para ocupar meu tempo? O que eu vou fazer se não passar? Vou continuar pagando o aluguel durante um semestre sem ter a certeza de que vou alcançar meu objetivo?

Perguntas, perguntas, perguntas. Agora nem tão autocríticas e retóricas, mas inquietantes e angustiantes.

Foi então que decido concorrer no edital de ingresso ao curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPPGE, da UFSM, com um anteprojeto voltado às emergências que haviam surgido na pesquisa do TCC. Mais tarde, o mesmo se voltaria aos índices de reprovação na rede municipal de Santa Maria e o papel da gestão pedagógica na implantação do bloco pedagógico – *O Ensino Fundamental de Nove Anos e a gestão pedagógica: reflexões em torno da implementação do bloco de alfabetização*.

Nesse trabalho, foi possível identificar os índices de reprovação no Brasil e, mais especificamente, no município de Santa Maria/RS desde o ano de 2007, quando iniciou a implementação do bloco pedagógico. Por meio das narrativas das professoras alfabetizadoras participantes do estudo, reconhecemos elementos sobre a gestão pedagógica em meio aos dados, bem como pudemos evidenciar elementos sobre o planejamento, sobre os desafios da alfabetização, como a inclusão e o uso da tecnologia, bem como sobre propostas de atividades lúdicas e o uso de diferentes espaços e materiais para aperfeiçoar as práticas (BRAUN, 2019).

Em meio ao ritmo acelerado de estudos, estágio e bolsa de pesquisa ao qual eu estava acostumada, “apenas” ser aluna de um curso de especialização, com poucas disciplinas, e ser bolsista voluntária do GPFOPE não me parecia o suficiente. A sociedade capitalista e globalizada não nos permite descansar, não nos permite assistir um programa na televisão a noite sem nos sentirmos culpados ou atrasados – em relação ao que se era, em relação a si mesmo e aos outros.

Dessa forma, decido iniciar os estudos no curso de Letras. Essa já era uma ideia que eu vinha amadurecendo ao longo do último ano do curso de Pedagogia. No entanto, sem ter certeza e depois de perder alguns prazos, não realizei a inscrição para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2018. Logo, não poderia concorrer a uma vaga na UFSM. Portanto, começo os estudos no Centro Universitário

Franciscano⁷, no dia quatorze de fevereiro de 2018. Foi uma experiência muito diferente daquela a qual eu estava acostumada, pois eu não conhecia ninguém. O curso era algo totalmente diferente daquele que eu havia me formado: mais provas, mais exercícios, menos contato com o chão da escola. No entanto, é claro, preciso considerar que isso durou apenas um ano pois, mais tarde, eu viria a conquistar uma vaga na UFSM, por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU, no mesmo curso. Permitir-me-ia ser bixo, mais uma vez, com direito a braços e rosto pintados. Essa metamorfose me deu a possibilidade de conhecer as singularidades dos espaços educativos também no ensino superior, a partir da qual consegui redimensionar e reafirmar as minhas escolhas, a minha presença em uma instituição pública.

No dia dezessete de fevereiro de 2018, formei-me professora, pedagoga.

Um mês depois, eu era aluna da pós-graduação, de uma nova graduação e bolsista voluntária do GPFOPE. Me-ta-mor-fo-ses! Tantas mudanças, tantas vontades, tantas inquietações.

No mês seguinte, faço uma entrevista de emprego e sou professora de uma turma de segundo ano, na rede privada de ensino. Uma alegria sem fim, uma vontade de me permitir abraçar o mundo e uma cobrança que me parecia interminável. E era! Trabalhos, artigos, atividades, pareceres, leituras, propostas diversificadas, alunos ainda não alfabetizados. Certamente isso não é um problema, mas quando nos inserimos em um determinado contexto, temos que estar cientes dos objetivos a serem alcançados e propostos pela instituição educativa.

Tudo novo e tudo já tão cansativo, exaustivo. Mas, como se isso ainda não fosse o suficiente, foi divulgado o temido edital para o Mestrado. Uma seleção longa, que parecia não ter fim, na qual eu estava concorrendo com pessoas próximas por duas vagas (que poderiam ser três, mas só poderiam). Incertezas, mais cobranças – auto cobranças, medos e angústias.

Dessa vez, para o anteprojeto de pesquisa decidimos mudar o enfoque de pesquisa, tomando como base os estudos que vinham sendo desenvolvidos no GPFOPE acerca do ensino superior. Inicialmente, essa mudança me gerou desconforto, como toda mudança gera, mas essa foi diferente. Desde o início do curso de Pedagogia tive curiosidade e interesse pelo que a alfabetização pode proporcionar. Assim, afastar-me da pesquisa com a educação básica estava me levando para um

⁷ Atualmente, possui o título de Universidade Franciscana.

mundo totalmente desconhecido e que, ainda hoje, escrevendo este trabalho agora já não mais numa tarde ensolarada, mas em um fim de tarde chuvoso e cinzento, angustia-me.

O novo, o desconhecido, uma nova construção epistemológica, um outro embasamento teórico. Será que vou conseguir? E o medo de pesquisar sobre “essa coisa de contextos emergentes”? Uma combinação de expressões que não soava familiar para mim, pois eu não tinha ideia da dimensão desse conceito. Além disso, questionei-me sobre não saber se daria (e ainda não sei) conta de uma nova temática de estudo, com um outro enfoque, uma diferente perspectiva. Sair da educação básica para pensar os cursos de licenciatura, mais especificamente Letras.

Eu quero viver nessa metamorfose ambulante.

Sem sombra de dúvidas, o anteprojeto que vinha sendo pensado para o Mestrado seria uma articulação e uma interlocução com uma das pesquisas já em andamento no âmbito do GPFOPE, tendo em vista que os enunciados produzidos a partir dele seriam e serão reflexos daquilo vivido e constituído numa teia de relações desencadeadas em um grupo de pesquisa, na universidade, no público, gratuito e de qualidade. Assim, entrelaçando palavras e construindo novos significados, novos sentidos para o ser o estar na universidade. Isso porque “eu vivo um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo [...] a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la” (BAKHTIN, 2011, p. 379).

Em agosto de 2018, iniciei também o curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da UFSM. No mês seguinte, por meio de uma decisão difícil e muito dolorida, afasto-me da escola, do meu segundo ano, das minhas crianças curiosas e muito participativas, para assumir a bolsa de Demanda Social – CAPES. Levando em consideração todas as demandas e a exaustão psicológica, opto por me dedicar somente à pesquisa, compreendendo, mais uma vez, que por mais dolorosas que possam ser, as escolhas fazem parte da nossa vida e elas não são por acaso.

Partindo da pesquisa maior construída pelo GPFOPE⁸, que é o alicerce para o desenvolvimento deste estudo, escrevi o meu anteprojeto, pensado para ser desenvolvido com os estudantes estagiários do curso de Letras, da UFSM, pois seria uma forma de eu continuar tendo o contato com aquilo que a educação básica tem a nos dizer. No entanto, depois da realização de várias entrevistas do projeto do grupo, com estudantes e professores dos cursos de licenciatura da universidade, percebi uma necessidade de ouvir o que os docentes têm a dizer. Uma necessidade que parte muito mais de quem está no lugar de falar do que no lugar de quem ouve. Muitas vezes, os professores não possuem espaço para falar sobre a sua trajetória formativa, para serem ouvidos a partir das angústias e das incertezas que o exercício docente apresenta no decorrer da profissão.

Em muitas entrevistas, foi recorrente perceber a emoção dos professores ao rememorem conquistas pessoais e profissionais, além de elencarem elementos que surgem em meio e a partir das demandas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Professores esses que possuem uma caminhada trilhada no ensino superior, com projetos de pesquisa renomados e reconhecidos. Compreender desafios e demandas me levou a pensar no trabalho desenvolvido por quem está iniciando a carreira docente nas instituições de nível superior. Como o professor iniciante se sente na transição discente-docente? Como é o movimento de se constituir professor? Quais saberes são acionados durante a fase inicial da carreira docente?

Partindo do pressuposto de que o início da docência é um período marcado por tensões e aprendizagens intensas e considerado basilar para o desenvolvimento da carreira docente (GARCIA, 2009), torna-se fundamental ouvir o que os iniciantes na carreira de professor no ensino superior têm a dizer. Em relação a “essa coisa de contextos emergentes”, veio a curiosidade de compreender o que os professores iniciantes, que atuam em cursos de formação de professores, têm a dizer, entendendo que o a universidade vem a ser um mundo que precisa e vai ser por eles explorados em função das demandas que são impostas. Por isso a escolha dos professores iniciantes, uma vez que ouvir o que eles têm a dizer se torna potente para se pensar a formação de professores nos cursos de licenciatura.

⁸ Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado “Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes” (BOLZAN, 2016).

Além disso, pensar esta pesquisa com docentes que atuam em cursos de licenciatura me deu a oportunidade de me aproximar, pelo menos um pouco, da educação básica, uma vez que é o campo de atuação de quem está se formando professor e, conseqüentemente, aparece nas discussões e reflexões de quem está ensinando futuros professores, embora sejam um deles e ainda vivam a transição de estudante-professor. Por isso, o anteprojeto seria totalmente modificado e tornou-se a dissertação que aqui desenvolvemos, tendo como **temática** a *aprendizagem docente do professor iniciante nos cursos de licenciatura na perspectiva dos contextos emergentes*.

Como o professor ingressante na carreira no ensino superior compreende os contextos emergentes? Como ele concilia o tripé da universidade, em meio às atividades de gestão? Como ele aprende a ser professor ao mesmo tempo em que ensina a ser professor? Como os contextos emergentes implicam no desenvolvimento do trabalho pedagógico? Qual a importância dos processos formativos no desenvolvimento da docência? Como a docência se desenvolve em meio à cultura acadêmica e institucional? Como os processos de formação dos professores auxiliam na construção dos saberes da profissão professor?

Dois anos depois, entre andanças, caminhadas, mudanças, ideias e pretensões, lágrimas e doces para compensar a ansiedade, chego até aqui e estou a escrever sobre o estudo (agora já em uma noite fria de outono), que parte de um **problema de pesquisa**: *quais são os movimentos produzidos pelos professores iniciantes nos processos de aprender a docência nas licenciaturas, em meio aos contextos emergentes?*

A partir desse, delimitamos o **objetivo geral**: *compreender os movimentos produzidos na aprendizagem da docência em meio aos contextos emergentes*.

E para o alcance do objetivo maior, propusemo-nos a empreender **objetivos específicos**: conhecer as concepções dos professores iniciantes das licenciaturas acerca de contextos emergentes; identificar os contextos emergentes elencados pelos professores iniciantes e suas implicações na aprendizagem da docência; reconhecer movimentos produzidos a partir dos contextos emergentes e sua repercussão na construção da docência dos professores iniciantes das licenciaturas.

Sabemos que assim como a vida e como o mundo do permitir-se, pesquisar também é desafiador: é aceitar mudar caminhos, é pensar outras possibilidades, é sair da zona de conforto e arriscar-se no novo, no desconhecido, no inesperado. A

vida nos impõe desafios. A vida é um desafio. Pesquisar, por sua vez, é pensar em espaços possíveis para o desenvolver do estudo, permeado por subjetividades que são a essência daquilo que nos propomos.

Este trabalho foi um constante desafio! Projetado e qualificado, se me permitem a expressão, aos 45 minutos do segundo tempo (para entendedores de futebol, é uma ótima metáfora), ele empreendeu foco para que pudesse “sair do papel”. Em meio às demandas do curso de especialização e de Letras, ele precisou ser pensado e estudado durante muitas tardes e noites em claro. A recolha de dados, por sua vez, teve que acontecer em meio ao medo gerado por uma pandemia que emergiu e tomou conta do mundo. Assim, foram desafios e obstáculos materiais, estruturais e psicológicos. No entanto, ser uma metamorfose é aceitar a metamorfose do outro e de onde nos constituímos. É reconhecer os desafios e enfrentá-los, com serenidade e a certeza do objetivo que se quer alcançar.

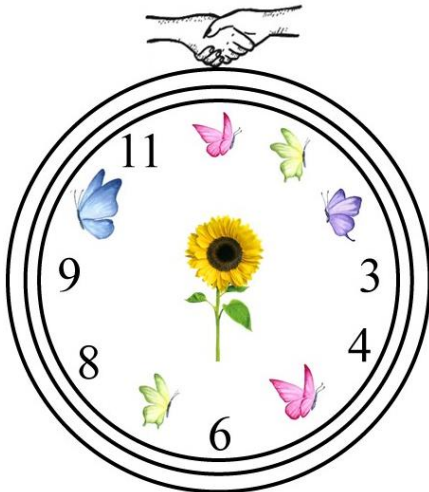
Assim desenvolvemos este estudo, que originou **seis capítulos**, uma síntese do desenrolar da pesquisa: inicialmente, no **primeiro capítulo**, apresento a minha trajetória pessoal e formativa, pautada na relevância pessoal, acadêmica e social da temática; no **segundo capítulo**, discorremos acerca da inserção temática, um resgate das produções já existentes no campo da pesquisa e que possuem relação com a temática deste estudo; o **terceiro capítulo** é destinado aos referenciais teóricos que sustentam a investigação; no **quarto capítulo** apresentamos a metodologia que embasa a consolidação deste estudo, a partir dos instrumentos e procedimentos que foram adotados durante o processo, bem como uma explanação acerca do contexto e dos sujeitos participantes; na sequência, o **quinto capítulo** é destinado para a interpretação dos dados, pautada nas narrativas docentes e nos fundamentos teóricos da pesquisa; o **sexto capítulo**, por fim, compreende as reflexões, potencializadoras de outras inquietações.

Sabendo das mudanças que nos acometem diariamente, a cada segundo, a cada momento, em diferentes tempos e espaços, tenho clareza das diferentes interpretações que terei ao ler o que aqui registro, no agora. Além disso, sei que algumas respostas poderão não ser claras, nem objetivas. Algumas talvez eu jamais alcançarei. Rer a minha trajetória poderá ser angustiante, assim como poderá fazer emergir uma nova ressignificação para a felicidade. Por meio das palavras, permito-me registrar as minhas palavras, o meu mundo vivido, revelado, descoberto e experienciado, aquilo que eu quero e posso dizer.

Palavras, apenas palavras, de uma Jordana inquieta, preocupada, curiosa; de uma Jordana professora-pesquisadora, que já entre muitos espaços transitou, mas tem a sensação de que muitos (ainda) não conquistou; de uma Jordana que aprendeu sobre as pessoas e que nunca mais deixou de reparar nas estrelas, na Lua, no pôr-do-sol, nas flores e na vida; de uma Jordana que aprendeu a vida na vida, que jamais deixará de ser vivida; de uma Jordana em *metamorfose ambulante*.

O permitir-se viver a vida, o mundo e a pesquisa é isso: *nas escolas, nas ruas, campos, construções, caminhando e cantando e seguindo a canção* - das aprendizagens, dos conhecimentos, das possibilidades, das oportunidades, do existir e do resistir, do ser e do viver nas sementes do hoje e nas flores do amanhã.

2 O ONTEM E O HOJE DO FAZER PESQUISA: O ENTRELAÇAMENTO DE SENTIDOS NAS SEMENTES DO AMANHÃ



*Ontem um menino que brincava me falou
Hoje é semente do amanhã
Para não ter medo que **este tempo vai passar**
Não se desespere e nem pare de sonhar*

*Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá*

*Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será*

(Nunca pare de sonhar – Gonzaguinha)

Hoje é a semente do amanhã. Uma frase tão curta, mas de um significado tão imenso. São raras as vezes em que paramos para pensar no hoje e ainda menos são os dias em que refletimos sobre o que deixamos para o amanhã. Por que amanhã? Por que depois? O que fazemos com o agora?

Em tempos difíceis, árduos e severos para existir e para resistir, principalmente neste ano turbulento, de angústias, incertezas, dúvidas e perguntas, escolho retomar esta escrita com um trecho da música de Gonzaguinha, grande cantor e compositor brasileiro, *nordestino*, que me fez parar e questionar: quantas vezes realmente pensamos naquilo que deixamos para o futuro? Nós simplesmente sabemos o que deixamos para amanhã? É muito conhecido o dito popular “não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje”. Nós temos consciência do que precisamos fazer hoje? Nós temos consciência do que precisamos fazer amanhã? Mais ainda, nós temos consciência do que foi feito ontem para que o hoje possa existir?

Ainda mais do que pensar (o que não é tarefa fácil, que fique claro), é preciso que tenhamos audácia para aceitarmos reconhecer e compreender o ontem, permitirmos conhecer o hoje para semear o amanhã. Soa-me um pouco clichê, mas geralmente tudo isso nos passa despercebido e vamos desamarrando, dia após dia, a cada luz do sol a brilhar, de forma totalmente inconsciente, os nós que unem as mãos de quem persiste, num caminhar incessante na produção de sentidos no fazer pesquisa.

Dessa forma, escolhi também o girassol: gira sol! Uma flor que representa, para mim, a esperança e a oportunidade de girar para onde haja luz, para onde tenha sol, na busca incansável que perpassa a constituição do nosso ser. Um longo e eterno *caminhando e cantando*, muitas vezes cansativo, pesado, exaustivo, no qual um girassol nos guia - *não se desespere e nem pare de sonhar (...) hoje é a semente do amanhã*. Além disso, escolhi essa música como forma de demonstrar minha esperança por dias melhores, minha gratidão a quem diariamente se volta para o sol para buscar a luz da sobrevivência e da existência, meu manifesto de fé e de carinho por quem, nestes tempos de luta pela vida e pela educação, dedicam-se exaustivamente em prol do outro, quase sempre desconhecido, sem esperar nada em troca – apenas um mundo mais humano.

Pensar no girassol que floresce durante as caminhadas, nas quais espalhamos sementes de diferentes espessuras, formatos e finalidades, é pensar em outros girassóis que já se iluminaram com o brilho claro e quente que vem do céu. Pensar nas diferentes direções a que somos guiados é reconhecer que sementes de amanhã já foram semeadas e regadas ontem, fazendo-nos perceber que não estamos sozinhos.

Somos sujeitos inseridos em um contexto maior, mais amplo, numa teia de significados que se constituem no entrelaçar de sentidos. Somos seres sociais, culturais e históricos, em desenvolvimento como indivíduos de um espaço-tempo, histórico na formação da sociedade (VYGOTSKYI⁹, 2007). Uma vez histórico, é fundamental pensarmos naquilo que já se teceu nas tessituras da vida, da sociedade e da pesquisa.

Quando pensamos em pesquisas, é importante reconhecermos que nada parte do nada. Estamos interligados em uma rede que se sustenta nos saberes e nos fazeres oriundos de diferentes esferas, com estudos em diversos âmbitos e conjunturas. Isto é, toda pesquisa possui aproximações e substratos de/com trabalhos já realizados, com emergências e recorrências de outros e diferentes estudos.

Como já mencionado, esta pesquisa parte de um projeto maior, intitulado “Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos

⁹ Destacamos que são usadas diferentes ortografias - Vygotsky, Vigotski, Vygotski, decorrentes das diversas traduções da língua russa. Entretanto, utilizaremos essa última forma, a mesma que aparece nas Obras Escogidas, ainda que nas citações apareçam possíveis divergências, uma vez que as referências mudam a cada editora também.

emergentes”, do qual surgiram muitos questionamentos. Em outras palavras, partimos de um conhecimento para se pensar e fazer conhecer o desconhecido, um desvelar-se de sentidos e de significados guiados num movimento de gira sol, de clareza, de luz.

Por sua vez, este projeto desenvolvido no âmbito da UFSM está articulado com a Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES, que por meio do Programa de Apoio a Núcleos de Excelência em CT & I – PRONEX está desenvolvendo a pesquisa “Educação Superior e Contextos Emergentes¹⁰”.

Assim, este estudo é um desdobramento de sementes que já foram espalhadas no ontem e que hoje permitem novas possibilidades de sentido. Então, para compreender o desconhecido que aqui nos propusemos investigar, é necessário lembrarmos que os estudos em torno da Educação Superior, principalmente quando falamos em instituições públicas, acompanham as necessidades da sociedade em desenvolvimento, uma vez que, dessa forma, assumem relevância social nas reflexões acadêmicas e institucionais, reiterando o dinamismo social e cultural das instituições e das pesquisas com e a serviço da sociedade (IMBERNÓN, 2011).

A partir de “um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte” (IMBERNÓN, 2011, p. 9), imerso em uma expansão globalizada incrementada pelas tecnologias da informação e da comunicação – TIC’s, o ensino superior se reconfigurou por meio de políticas públicas e programas de expansão universitária. Isso gerou a criação de novos cursos nas universidades públicas, a ampliação de vagas naqueles já existentes, bem como programas de acesso e permanência, como o sistema de cotas e as bolsas de estudo.

Nessa direção, muitas pesquisas se detêm em compreender os processos formativos que se desencadeiam nesse contexto de mudança, de evolução das estruturas e das organizações. Conhecer esses trabalhos é essencial para compreender os caminhos já trilhados, é um movimento importante para que a pesquisa obtenha e reitere a sua relevância acadêmica e social, ato de resistência importante em tempos sombrios nos quais a educação, principalmente as Ciências Humanas, é assolada pelo descaso e desrespeito. Corroboramos com Luna quando ela afirma que esse é um processo necessário para reconhecer “o que já se sabe,

¹⁰ O objetivo é consolidar e ampliar ações da RIES como instância de trabalho coletivo no que diz respeito aos contextos emergentes da Educação Superior (MOROSINI, 2016, p. 03).

quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos” (2002, p. 82).

Para conhecer o que já vem sendo produzido sobre a aprendizagem docente, sobre os professores iniciantes e sobre os contextos emergentes, esses últimos compreendidos como os desafios oriundos das mudanças sociais e culturais e que produzem transformações nas estruturas materiais, institucionais e nos modos de pensar, sentir e agir e que, por sua vez, condicionam a educação e trazem implicações para o desenvolvimento da docência por meio e a partir dos processos formativos, realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Essa busca é uma tentativa de verificar como a temática *aprendizagem docente do professor iniciante no ensino superior na perspectiva dos contextos emergentes* é abordada em estudos de Pós-Graduação, nível de mestrado e de doutorado.

Utilizamos as opções “busca avançada” e “todos os termos” para encontrar as pesquisas realizadas no período de 2010 a 2019, buscando compreender as principais contribuições e discussões nas produções científicas em torno de alguns descritores. Esses, utilizados entre aspas, foram combinados de modo a atingir e alcançar o maior número de estudos referentes à temática.

Elencamos como descritor, inicialmente, o termo “contextos emergentes”, para o qual encontramos nove trabalhos¹¹. Depois, combinamos termos em campos distintos: “contextos emergentes” e “educação”, “contextos emergentes” e “Ensino Superior”, “contextos emergentes” e “aprendizagem docente”, “contextos emergentes” e “professor iniciante”, “contextos emergentes”, “professor iniciante” e “aprendizagem docente”, “professor iniciante” e “aprendizagem docente”, “contextos emergentes”, “professor iniciante” e “cursos de licenciatura”, “professor iniciante”, “aprendizagem docente” e “Ensino Superior”, “professor iniciante”, “aprendizagem docente”, “Ensino Superior” e “contextos emergentes”, “professor iniciante”, “cursos de licenciatura” e

¹¹ Nesta busca, é importante destacar que os nove trabalhos encontrados para o descritor “contextos emergentes” possuem ideias e posições distintas sobre o termo, uma vez que são estudos de diferentes instituições e que possuem outras bases epistemológicas. Optamos por elencar todos esses nove trabalhos na tabela para fins de identificação. No entanto, enfocamos naqueles que compreendem os contextos emergentes em consonância com os estudos do GPFOPE, nos quais eles são entendidos como “espaços escolares e/ou acadêmicos nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes. Nesses contextos, as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente” (BOLZAN, 2016).

“Ensino Superior”, “aprendizagem docente”, “cursos de licenciatura” e “Ensino Superior”.

Desses, totalizamos trinta e três (33) trabalhos, havendo repetições em diferentes combinações de descritores. Na sequência, elaboramos um quadro para apresentar, de modo sistematizado, a quantidade de trabalhos encontrada a partir dos descritores utilizados.

Tabela 1 – Levantamento realizado no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD

Resultados encontrados no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD		
Período: 2010 a 2019		
Descritores	Quantidade	Proximidade
“contextos emergentes”	9	3
“contextos emergentes” e “educação”	4	2
“contextos emergentes” e “Ensino Superior”	2	1
“contextos emergentes” e “aprendizagem docente”	2	1
“professor iniciante” e “aprendizagem docente”	5	1
“contextos emergentes” e “professor iniciante”	-	-
“contextos emergentes”, “professor iniciante” e “aprendizagem docente”	-	-
“contextos emergentes”, “professor iniciante” e “cursos de licenciatura”	-	-
“professor iniciante”, “aprendizagem docente” e “Ensino Superior”	1	1
“professor iniciante”, “aprendizagem docente”, “Ensino Superior”, “contextos emergentes”	-	-
“professor iniciante”, “cursos de licenciatura” e “Ensino Superior”	6	2
“Aprendizagem docente”, “cursos de licenciatura” e “Ensino Superior”	4	1

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A seguir, exemplificamos alguns dos descritores utilizados, enfocando naqueles em que encontramos trabalhos relacionados. Listamos os estudos encontrados a partir do ano de publicação, do título da pesquisa e da instituição na qual a mesma foi realizada.

Quadro 1 – Descritor “Contextos Emergentes”

“Contextos Emergentes”		
Ano	Título	Instituição
2018	A gestão da educação superior em contextos emergentes : a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS - Campus Porto Alegre	PUCRS Dissertação
2017	Aprendizagem docente na educação infantil: ensinar e aprender em turmas multi-idades	UFSM Dissertação
2016	Estudantes universitários em contextos emergentes : experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS	PUCRS Dissertação
2016	A aprendizagem docente e a inclusão de Cotistas B em novos contextos na universidade	UFSM Tese
2012	E-procurement corporate portals: an energy company approach	PUCRJ Dissertação
2012	O uso das ferramentas Web 2.0 na gestão de instituições arquivísticas nacionais de tradição ibérica	UFBA Dissertação
2011	A atuação da psicologia escolar na educação superior : proposta para os serviços de psicologia	UnB Tese
2011	Dinamicidade e Adaptabilidade em Comunidades Virtuais de Aprendizagem: Uma Textografia à Luz do Paradigma da Complexidade	UFMG Tese
2011	A contribuição de práticas empresariais responsáveis para o consumo sustentável no varejo de supermercados: o caso Walmart Brasil	UFPE Dissertação

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 2 – Descritor “Contextos Emergentes” e “Educação”

“Contextos Emergentes” “Educação”		
Ano	Título	Instituição
2018	A gestão da educação superior em contextos emergentes : a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS - Campus Porto Alegre	PUCRS Dissertação
2016	Estudantes universitários em contextos emergentes : experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS	PUCRS Dissertação
2011	A atuação da psicologia escolar na educação superior : proposta para os serviços de psicologia	UnB Tese
2011	Dinamicidade e Adaptabilidade em Comunidades Virtuais de Aprendizagem: Uma Textografia à Luz do Paradigma da Complexidade	UFMG Tese

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 3 – Descritores “Contextos Emergentes” e “Ensino Superior”

“Contextos Emergentes” “Ensino Superior”		
Ano	Título	Instituição
2018	A gestão da educação superior em contextos emergentes : a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS - Campus Porto Alegre	PUCRS Dissertação
2011	A atuação da psicologia escolar na educação superior : proposta para os serviços de psicologia	UnB Tese

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 4 – Descritores “Contextos Emergentes” e “Aprendizagem docente”

“Contextos Emergentes” “Aprendizagem docente”		
Ano	Título	Instituição
2016	A aprendizagem docente e a inclusão de Cotistas B em novos contextos na universidade	UFSM Tese
2017	Aprendizagem docente na educação infantil: ensinar e aprender em turmas multi-idades	UFSM Dissertação

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 5 – Descritores “Professor iniciante” e “Aprendizagem docente”

“Professor iniciante” “Aprendizagem docente”		
Ano	Título	Instituição
2016	Aprendizagem docente no Ensino Superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante	UFSM Dissertação
2015	Ser docente na gestão e ser gestor na docência: um olhar sobre a iniciação à carreira no contexto universitário	UFSM Dissertação
2014	Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar	UFSCar Dissertação
2017	Os especialistas escolares no trabalho de mentoria : desafios e possibilidades	UFSCar Tese
2013	Aprendizagem da docência de música : um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica	UFRGS Tese

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 6 – Descritores “Professor iniciante”, “Aprendizagem docente” e “Ensino Superior”

“Professor iniciante” “Aprendizagem docente” “Ensino Superior”		
Ano	Título	Instituição
2016	Aprendizagem docente no Ensino Superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante	UFSM Dissertação

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 7 – Descritores “Professor iniciante”, “Cursos de licenciatura” e “Ensino Superior”

“Professor iniciante” “Cursos de licenciatura” “Ensino Superior”		
Ano	Título	Instituição
2019	O professor iniciante do curso de Licenciatura em Biologia e a formação dos professores da escola básica	PUCSP Dissertação
2019	O desenvolvimento profissional do professor formador iniciante no Ensino Superior: uma análise das dissertações e teses (2008 a 2018)	PUCSP Tese
2016	A identidade profissional dos professores formadores nos cursos de licenciatura em matemática	UFTM Dissertação
2015	Professores iniciantes no ensino superior: um estudo com professores que ensinam Matemática nos Cursos de Licenciatura e Pedagogia	PUCSP Dissertação
2014	Professores do curso de licenciatura em Matemática em início de carreira no ensino superior	PUCSP Tese
2014	Desenvolvimento profissional docente na EAD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância	UFTM Dissertação

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 8 – Descritores “Aprendizagem docente”, “Cursos de licenciatura” e “Ensino Superior”

(continua)

“Aprendizagem docente” “Cursos de licenciatura” “Ensino Superior”		
Ano	Título	Instituição
2017	Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura	UFSM Tese

Quadro 8 – Descritores “Aprendizagem docente”, “Cursos de licenciatura” e “Ensino Superior”

(conclusão)

“Aprendizagem docente” “Cursos de licenciatura” “Ensino Superior”		
Ano	Título	Instituição
2017	Aprendizagem docente no ensino superior: processos formativos de professores e estudantes nas licenciaturas da área de ciências biológicas, exatas e da terra	UFSM Tese
2016	Os impactos do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID/CAPES) na formação do professor de física do Rio Grande do Sul	UFRGS Tese
2015	A influência das práticas pedagógicas docentes e das barreiras discentes sobre o desenvolvimento da criatividade do futuro administrador	UMESP Dissertação

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A partir de um total de trinta e três trabalhos, doze (12) têm proximidade com o nosso enfoque temático. No entanto, é importante mencionar que priorizamos os descritores que trazem o termo “contextos emergentes” em consonância com os estudos do GPFOPE. Dessa forma, apenas três estudos têm, de fato, maior proximidade com este trabalho, pois trazem para o debate elementos como o sistema de cotas, a expansão universitária, o ensino, pesquisa, extensão e gestão como contextos emergentes que influem no exercício da docência e, conseqüentemente, na aprendizagem de ser professor. Isso representa aproximadamente nove (9%) por cento do total de trabalhos encontrados.

Com esse levantamento da produção de teses e de dissertações dos últimos anos, registradas no BDTD, verifica-se a escassez de trabalhos desenvolvidos em torno dos contextos emergentes no ensino superior e, principalmente, de pesquisas que tenham um enfoque no professor iniciante em cursos de licenciatura.

Na sequência, apresentamos os três trabalhos destacados, tendo em vista a proximidade com a temática. Destacamos que dois deles são oriundos da pesquisa “Educação Superior e Contextos Emergentes”, realizada pela RIES, e na qual o projeto do qual decorre este estudo está entrelaçado. Isso também implica na nossa escolha por elencar essas duas pesquisas como fundamentais para serem explanadas nesta inserção temática.

A dissertação publicada no ano de 2016, intitulada “*Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS*”, é de autoria de Marisa Helena Erig e foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

O objetivo da pesquisa foi *investigar a adaptação dos estudantes cotistas às exigências da universidade, tendo como problema de pesquisa a permanência dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas*. Para isso, a autora se utilizou da análise do ciclo de políticas, isto é, partiu de um estudo de Stephen J. Ball, que analisa a trajetória de uma determinada política para capturar as formas pelas quais ela evolui, modifica-se e decai ao longo do tempo e do espaço. Assim, é uma abordagem para compreender a trajetória de políticas sociais e educacionais desde a sua constituição até a implementação.

No decorrer do estudo a Erig (2016), se debruça sobre os três ciclos principais dessa metodologia: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Dessa forma, o primeiro contexto foi utilizado com o objetivo de explicitar a origem do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, quando a estudiosa recorreu aos antecedentes da política de ação afirmativa no ensino superior no Brasil até chegar à inclusão social da reserva de vagas nas universidades.

Para isso, a autora pontuou questões acerca da trajetória da educação superior no Brasil, desde a prioridade do ensino às elites até a expansão de acesso através de instituições privadas. Na sequência, é apresentada uma explanação acerca das políticas de democratização de acesso em instituições públicas de ensino superior.

No segundo ciclo dessa metodologia, o contexto de produção de texto, a Erig (2016) realizou o exame de documentos e textos referentes à instituição de políticas de ações afirmativas no Brasil, enfocando nas universidades públicas. Assim, ela buscou obras que se debruçaram nesse viés. Portanto, nesse capítulo, a pesquisadora se deteve em apresentar discussões e políticas em torno das ações afirmativas, principalmente no país, além de abarcar em sua escrita a história das cotas na educação superior. Por fim, nesse ciclo Erig ainda entrelaça a discussão em torno do programa de ações afirmativas enfocando no contexto da UFRGS.

No contexto de prática, última etapa do ciclo, a autora contempla as mudanças locais a partir da implantação do programa de ações afirmativas, em 2008, enfocando nos resultados e nos efeitos da política. “Além disso, enfatiza as mudanças na prática

e na gestão, mostrando as estratégias e as atividades sociais e políticas para lidar com as desigualdades existentes” (ERIG, 2016, p. 40).

Nesse capítulo, ela apresenta questões em torno das formas de ingresso nas instituições públicas e o apoio à permanência, os estudantes em contexto emergente – aqui delimitados pelas ações afirmativas, e as formas de aproximação com a realidade. Assim, junto a essa metodologia, Erig utilizou entrevistas semiestruturadas, a partir de princípios de análise discursiva, para levantar categorias emergentes. Como exemplo podemos citar o contexto sociocultural dos estudantes.

Ou seja, a autora realizou entrevistas com estudantes cotistas da UFRGS, a partir das quais ela pôde sinalizar elementos em torno do contexto social e cultural, o posicionamento das famílias e dos próprios participantes em relação ao ensino superior, bem como a trajetória de formação dos mesmos.

Através das narrativas, Erig (2016) encontrou recorrências em torno do ingresso nos cursos de graduação, sobre como se deu esse processo desde o Ensino Médio, bem como os desafios encontrados para a permanência na educação superior. Nessa dimensão, destacam-se narrativas em torno da motivação e da persistência dos estudantes para darem seguimento nos estudos em meio às dificuldades.

Por fim, a pesquisadora entrelaça todos esses movimentos no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, como se deu a experiência dos alunos cotistas e como as cotas se apresentam em diferentes facetas: como mobilidade social e como meio de discriminação.

Como dimensões conclusivas, a Erig (2016) destacou elementos fundamentais que nos ajudam a pensar nas transformações sociais, culturais e históricas que perpassam a sociedade brasileira e como elas modificaram o ensinar e o aprender no ensino superior. Enfocando na política de cotas, a partir do estudo realizado destaca-se que os estudantes participantes são a primeira geração da família a ingressar em uma instituição de ensino superior, sendo esse um fator de destaque para a permanência dos mesmos nos cursos de graduação.

Além disso, a assistência estudantil foi um fator relevante para a permanência dos estudantes, embora careça de ajustes que levem em consideração as singularidades e as necessidades individuais de cada cotista. Por fim, conclui-se que os estudantes reconhecem a política de cotas como importante para o ingresso na universidade, mas insuficiente para a permanência.

Assim, a partir dessa breve explanação, percebemos a proximidade do trabalho com este estudo, tendo em vista que a temática dos contextos emergentes perpassa toda a pesquisa, na qual a política de cotas se manifesta como um desafio a ser enfrentado e dialogado em diferentes instâncias. Além disso, é visível que traz implicações para o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que surgem outras demandas a partir da inserção social e cultural desses estudantes no meio acadêmico. Isso significa uma reelaboração da organização do trabalho do professor, a fim de que as especificidades e diversidades dos estudantes seja eixo central no desenvolvimento da docência.

Embora tenha enfoque somente nos programas de ações afirmativas, principalmente o sistema de reserva de vagas e cotas, a pesquisa realizada por Erig (2016) nos apresenta um panorama importante sobre o acesso e a permanência de estudantes nas instituições públicas de ensino superior nos tempos atuais, quando a sociedade sofre constantes reformulações e exige adequações, resistência e esperança de quem, muitas vezes, enfrenta desafios diários para ser e estar na universidade, num movimento constante de gira sol.

Outro trabalho que merece destaque é uma dissertação, também desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, intitulada “*A gestão da educação superior em contextos emergentes: a perspectiva dos coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre*”.

Apresentada no ano de 2018, o autor Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura objetivou *compreender como o modelo de Gestão da Educação Superior desenvolvido, implementado e articulado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, se consubstancia frente aos Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, na perspectiva de seus coordenadores.*

Para alcançar determinado fim, o pesquisador utilizou, assim como na outra pesquisa apresentada anteriormente, a abordagem do ciclo de políticas, que tem o intuito de analisar políticas sociais e educacionais. O cerne da utilização desse meio de interpretação é a análise crítica da trajetória de programas voltados à educação. Aqui, Fontoura (2018) também trabalhou na perspectiva dos três níveis, por ele chamados de contextos de análise distintos: “Contexto da Influência – *Context of Influence*, Contexto da Produção do Texto – *Context of Policy Text Production* o

Contexto da Prática – *Context of Practice*” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20 apud FONTOURA, 2018, p. 120). No entanto, o enfoque do seu estudo foi dado a partir do contexto da prática, ou seja, no desenvolvimento dos instrumentos de produção de dados.

Além disso, o autor utilizou a análise textual discursiva – ATD para, como o próprio nome já nos diz, analisar dados e informações qualitativas para, a partir delas, produzir reinterpretações sobre determinado discurso e/ou fenômeno.

Inicialmente, Fontoura (2018) apresentou um breve histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil, fazendo conexões entre as mudanças e transformações que ocorrem na sociedade e nos avanços educacionais, enfocando na implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRS por meio da lei 11.892, de 2008.

No capítulo seguinte, tem-se a delimitação em torno do campus de Porto Alegre, que se configura como o cenário da pesquisa, bem como as articulações da educação superior e da educação profissional e tecnológica nos contextos emergentes – aqui tem-se o enfoque na tecnologia (aparatos tecnológicos) como desafio a ser pensado e discutido. A partir disso, o pesquisador descreve e caracteriza os cursos do IFRS – Campus Porto Alegre, apresentando os objetivos de cada e a sua configuração em meio aos tempos e espaços dos institutos.

Na sequência, o autor se detém em apresentar os aportes teóricos do estudo, trazendo questões sobre a gestão educacional e a influência de organismos internacionais e de políticas públicas nesse processo de organização das instituições. A partir disso, ele abarca o paradigma multidimensional da administração em meio à gestão e as reformulações que esse conceito foi sofrendo com o passar dos tempos.

Depois de fazer um recorte histórico sobre o tema central da sua pesquisa, isto é, a gestão educacional com enfoque no ensino superior, o estudioso relata o estado do conhecimento realizado sobre as pesquisas que se ocuparam da gestão da educação superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Finalizando, o estudo enfoca a gestão da educação superior no contexto investigado, iniciando o capítulo com aspectos acerca da transversalidade das práticas de gestão democrática desenvolvidas no interior da instituição. Depois de uma explanação acerca de documentos legais que fundamentam essa perspectiva, o autor delimita um subcapítulo para problematizar a formação dos coordenadores dos cursos superiores do IFRS – Campus Porto Alegre, bem como apresentar as funções

e competências desses no ambiente de ensino em questão. Em meio a tudo isso, perpassa a organização institucional, ou seja, a gestão educacional daquele espaço a partir de diferentes modelos para a consolidação da educação superior.

Por fim, Fontoura (2018) traz aspectos em torno da diversidade do aluno na perspectiva da inclusão e da justiça social, que não podem ser ignorados e que implicam nos saberes e nos fazeres que perpassam a instituição – diversidade como um contexto emergente. Assim, entrelaça ao estudo as políticas institucionais de atendimento ao público estudantil do IFRS. Aliado a isso, ele apresenta uma importante reflexão:

O contexto emergente no qual se insere esta estrutura institucional não se apresenta sob a perspectiva da transição necessariamente [...], mas sim como um novo modelo, uma nova possibilidade de Educação Superior no Brasil em alternativa (e não de forma contrária) aquela ofertada pelas Universidades (FONTOURA, 2018, p. 153).

Dessa forma, como apontamento final é possível destacar a singularidade desse espaço institucional de educação superior. Isso demanda uma organização própria, a partir da complexidade e da diversidade que se apresentam nesse meio. O autor também conclui afirmando que o modelo de gestão da instituição investigada é bastante diverso, incorporando conceitos como eficiência econômica, eficácia pedagógica, relevância cultural e efetividade política. Assim, esse modo construído surge como uma alternativa possível aos modelos ditos tradicionais dentro dos diversos contextos em que o ensino superior se desenvolve no país.

A partir desse trabalho, encontramos mais uma relação que pode ser estabelecida com a pesquisa que realizamos, tendo em vista que ele apresenta um outro exemplo de contextos emergentes, cada vez mais presente nas demandas dos professores, aliando ensino, pesquisa, extensão e gestão – o quadripé das universidades. Isso evidencia a complexidade de se pensar os contextos emergentes na educação superior, tanto para os estudantes como também para os professores, interferindo nas aprendizagens discentes e docentes.

Como terceiro trabalho, destacamos uma tese realizada junto ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2016. De autoria de Karina Silva Molon de Souza, ele é intitulado “*A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade*” e tem como objetivo

principal *“compreender como os professores aprendem a docência, ao experienciarem o trabalho com estudantes Cotistas B, com deficiência, na UFSM”*.

Ao fazermos a leitura da pesquisa, percebemos que a autora também se detém em reconhecer e compreender os processos formativos envolvendo o programa de ações afirmativas, mais especificamente o sistema de cotas. Embora não tenha um enfoque em cursos de licenciatura, foram realizadas doze entrevistas narrativas, baseadas na pesquisa qualitativa de cunho sociocultural, com professores de diferentes graduações da instituição. Assim, compreendemos que esse trabalho apresenta semelhanças com esta pesquisa pois aborda os contextos emergentes na perspectiva do sistema de cotas, demanda oriunda da expansão universitária a fim de atender as diversidades da sociedade, em prol de uma educação mais justa, democrática e igualitária.

Inicialmente, Souza (2016) relata a inserção temática, a partir do estudo do estado da arte, enfocando elementos em torno da educação inclusiva no ensino superior no que tange aos aspectos legais e institucionais, bem como mapeando a situação dos estudantes com deficiências. Na sequência, a autora apresenta discussões em torno da inclusão de estudantes cotistas B, isto é, de oriundos de escolas públicas e com deficiência, na UFSM. Nesse momento, ela abarca questões teóricas sobre o Programa de Ações Afirmativas, o Núcleo de Acessibilidade e a Comissão de Acessibilidade da instituição, que se constituem como políticas institucionais com o intuito de atender e auxiliar nas demandas dos estudantes e dos professores.

Depois, são destacados elementos sobre a aprendizagem da docência em contextos de inclusão, enfocando nas trajetórias pessoais e profissionais dos participantes do estudo, bem como o processo de ser professor nesse contexto. Isso tudo se entrelaçou nas categorias de análise e as dimensões que emergem a partir delas, pautadas nas recorrências narrativas das falas dos professores participantes.

Dessa forma, Souza (2016) conseguiu compreender como as vivências docentes implicam na constituição do ser professor universitário em contextos de inclusão, quando ela destaca, a partir das narrativas, que esse é um movimento que acontece no cotidiano, no desenvolvimento diário do trabalho pedagógico, alicerçado em conhecimentos e saberes teórico-práticos. Os professores destacaram, também, os desafios e barreiras com as quais se deparam diariamente, não somente voltados

às questões em torno das deficiências dos estudantes, mas que compreendem os diferentes contextos que emergem na universidade.

Isso leva a pesquisadora a afirmar que os professores não estão preparados para a docência universitária, o que requer comprometimento com os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes cotistas B em meio as barreiras relacionadas com a inclusão no âmbito das instituições de ensino superior. Além disso, a autora conclui pontuando a necessidade de produção de ações conjuntas e compartilhadas entre os professores com o intuito de incitar o protagonismo docente, num movimento resiliente de constituir-se professor a partir de aprendizagens contínuas e construtivas.

Com isso, compreendemos a complexa relação de elementos que perpassam o fazer pedagógico no ensino superior, constituindo uma trama de mudanças na profissão docente que, frente às incertezas e desafios, redefine a docência como profissão e intensifica o trabalho educativo. Os contextos emergentes influenciam nos movimentos de exercer a profissão, bem como nos processos de aprender a profissão, seja na formação inicial e/ou permanente. Isso ficou evidente nos trabalhos referidos anteriormente, nos quais o sistema de cotas e as atividades de gestão permeiam o fazer do professor.

Portanto, percebemos o quanto as mudanças sociais e culturais interferem nos processos formativos na educação superior, tanto na concepção de professores, quanto na visão de estudantes. Tudo isso implica compreender os elementos que perpassam a construção da docência, seja no âmbito da formação inicial, como no processo de tornar-se professor no exercício do magistério, entrelaçando saberes e conhecimentos oriundos de diferentes instâncias, principalmente interligando com as emergências da sociedade em transformação.

Desse modo, destacamos a relevância acadêmica e social da pesquisa aqui apresentada, pois o desenvolvimento deste estudo possibilita a qualificação e a compreensão de elementos que perpassam a docência do professor iniciantes dos cursos de licenciatura em meio aos contextos emergentes. Isso nos encaminha a potencializar os saberes em torno do movimento de aprender a docência e, porque não dizer, da constituição docente em meio às novas demandas e configurações do ensino superior, como a emergência da gestão aliada ao tripé ensino, pesquisa e extensão; o sistema de cotas como forma de potencializar e fazer presente na educação a diversidade cultural, social e econômica, motor propulsor para um ensino

mais democrático e que potencializa a formação a partir de dentro, do contexto institucional.

Além disso, levando em consideração que esta pesquisa é oriunda do projeto guarda-chuva do GPFOPE, vigente no ano de 2020, apresentamos um breve resumo dos trabalhos que foram realizados no âmbito do grupo no que tange os contextos emergentes, a fim de afirmar a importância do trabalho coletivo para se pensar a educação e os elementos constituintes da profissão docente, assegurando o entrelaçamento de sentidos e a potência de se pensar o ensino e a aprendizagem de forma colaborativa, “com compromisso e responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente” (IMBERNÓN, 2009, p. 59).

Quadro 9 – Estudos no GPFOPE no âmbito dos contextos emergentes

(continua)

Ano	Título/autoria
2017	Monografia de Especialização – PPPG/UFSM: Gestão Universitária: Departamentos Didáticos e Contextos Emergentes na Educação Superior Pública – Andiará Dewes
2018	Trabalho de conclusão de curso – CE/UFSM: Organização escolar e contextos emergentes na educação infantil: olhares possíveis – Jéssica Gelocha
2018	Tese de Doutorado – PPGE/UFSM: Ser professor/pesquisador em contextos emergentes – Silvana Zancan
2019	Dissertação de Mestrado – PPGE/UFSM: Vivências de estagiários de licenciaturas e contextos emergentes na educação básica – Thais Pulgatti Trindade
2019	Dissertação de Mestrado – PPGE/UFSM: Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes – Andiará Dewes
2019	Monografia de Especialização – PPPG/UFSM: Contextos emergentes no ciclo de alfabetização: um estudo na rede municipal de Santa Maria – Maria Helena Ludwig

Quadro 9– Estudos no GPFOPE no âmbito dos contextos emergentes

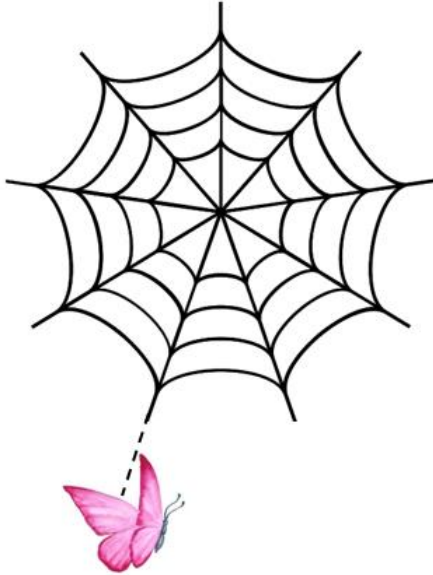
(conclusão)

Ano	Título/autoria
2019	Monografia de Especialização – PPPG/UFSM: Plano de desenvolvimento institucional: implicações na gestão universitária em contextos emergentes
2020	Tese de Doutorado – PPGE/UFSM (em andamento): Processos de ensinar e aprender a docência em contextos emergentes: saberes e desenvolvimento profissional em pauta na educação superior – Andiará Dewes
2020	Tese de Doutorado – PPGE/UFSM (em andamento): Programa especial de graduação: aprendizagem docente em contextos emergentes – Mônica Possebon
2020	Tese de Doutorado – PPGE/UFSM (em andamento): Contextos Emergentes na Educação Superior: aprendizagem da docência e os processos formativos de estudantes cotistas – Sheila Fagundes Goulart
2020	Tese de Doutorado – PPGE/UFSM (em andamento): Processos inclusivos e docência: contextos emergentes no Colégio de Aplicação da UFRGS – Tasia Fernanda Wisch
2020	Dissertação de Mestrado – PPGE/UFSM (em andamento): Repercussões da Progressão Continuada e dos Dispositivos Avaliativos na Perspectiva dos Contextos Emergentes – Carolina Corrêa Gressler Barbosa
2020	Dissertação de Mestrado – PPGE/UFSM (em andamento): As unidades de apoio pedagógico e os contextos emergentes na educação superior: repercussões no desenvolvimento profissional docente – Lisiane Pappis
2020	Dissertação de Mestrado – PPGE/UFSM (em andamento): Processos formativos de professores/alfabetizadores: contextos emergentes na educação básica – Hellen de Prá da Rosa
2020	Monografia de Especialização – PPPG/UFSM (em andamento): Os Contextos Emergentes na Gestão Escolar de uma EMEI de Santa Maria-RS: (Re)pensando a gestão na escola – Jéssica Gelocha

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Assim, os estudos encontrados nas buscas no BDTD, bem como os trabalhos concluídos e andamento no âmbito do GPFOPE, mostram a relevância de pensar os contextos emergentes nas diferentes instâncias educativas, partindo desde os desafios encontrados na educação infantil até o ensino superior. Essas possibilidades ricas de aprendizagem e de aprendizagem colaborativa entre diferentes pessoas pesquisadoras e instituições nos fazem esperar, entrelaçar objetivos, provocações e perspectivas, semear possibilidades e significados nas pesquisas e nas universidades, buscando o entrelaçamento de sentidos nas sementes do amanhã. Isso porque *esse tempo vai passar...* e sempre haverá alguém, caminhando e cantando, colhendo os frutos deste trabalho, fazendo acontecer uma educação mais humana, mais justa, igualitária e democrática.

3 A TRAMA DE NÓS¹² NAS TESSITURAS TEÓRICAS DA PESQUISA



*Não me iludo
Tudo permanecerá do jeito que tem sido
Transcorrendo
Transformando
Tempo e espaço navegando todos os sentidos
[...]*

*Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
[...]*

*Pensamento
Mesmo o fundamento singular do ser humano
De um momento
Para o outro
Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos
Mães zelosas
Pais corujas
Vejam como as águas de repente ficam sujas
Não se iludam
Não me iludo
Tudo agora mesmo pode estar por um segundo*

(Tempo rei – Gilberto Gil)

Transcorrendo, transformando... tudo permanece de um jeito que tem sido, depois se reinventa. *Tempo e espaço navegando todos os sentidos*, fazendo surgir outras essências, novos movimentos, diferentes pensamentos, inúmeras histórias. O tempo deixa marcas, faz a vida se movimentar: faz correr, faz voar, faz deixar solto um emaranhado de fios com pontas que se interligam em histórias de outros e de outras e, de um momento para o outro, conecta vivências e experiências sentidas e significadas por um coletivo com traços em comum, com nós semelhantes. O fio que agora é nó vai tecendo, pouco a pouco, uma trama de relações.

As histórias não surgem do nada. Elas são ligadas e impulsionadas por movimentos de múltiplos espaços e tempos que se interligam e perpassam sujeitos, histórias e culturas. Falar em coletividade é fundamental e, ainda mais, reconhecer a importância dessa faz enriquecer a teia que se constrói. O pensamento, *fundamento singular do ser humano*, reconstrói-se a partir do outro e fundamenta diferentes sentidos. Por isso, escolhemos iniciar este capítulo das tessituras teóricas da pesquisa

¹² 1ª pessoa do plural.

por reconhecermos a potência do coletivo na vida e nas pesquisas; a potência do correr do tempo nos estudos, que faz estudiosos buscarem novos sentidos para o ser e o estar em movimento de constituir-se pesquisador, carregando a essência e a singularidade de fios que ligam a rede.

Esta pesquisa não é individual, mas constituída por elementos de inúmeros tempos e espaços que foram estudados, pensados, pesquisados, publicados. Ela é um coletivo de histórias, é um nó formado pelos nós que pensamos a educação ao longo da história e nos momentos atuais, de resistência e de existência.

Assim, pensar na fundamentação que é a base para o estudo é reconhecer os diferentes teóricos que discorreram e que pesquisam acerca da aprendizagem docente no ensino superior, sobre o ensinar e o aprender a docência em meio aos contextos que emergem nos tempos e nos espaços da universidade e do século XXI, oriundos de políticas públicas que agem diretamente nos espaços acadêmicos e institucionais quando falamos na educação superior.

Portanto, nas próximas páginas apresentamos alguns elementos teóricos que são a base para esta pesquisa e que nos auxiliam a pensar a problemática deste estudo. Inicialmente, trazemos à discussão uma contextualização sobre o ensino superior, versando sobre a sua função ao longo das últimas décadas e as influências sofridas pelas transformações sociais e culturais, o que exigiu uma reformulação na sua configuração e no seu papel na sociedade, trazendo impactos para os movimentos de aprender e de ensinar. Após, centramos nossas reflexões na última década, enfocando na universidade do século XXI, abordando a sua expansão e a diversidade oriunda dela, em consonância às demandas sociais, econômicas e culturais e a sua implicação na universidade, centrando as discussões em torno da profissão docente.

Na sequência, enfocamos nossas reflexões em substratos teóricos que nos ajudam a pensar o sujeito protagonista desta pesquisa, isto é, o professor iniciante que atua nos cursos de licenciaturas, quando buscamos dimensionar possibilidades de se aprender a docência em meio aos contextos emergentes, respeitando as singularidades e especificidades da formação de formadores. É neste momento que discorreremos sobre a profissão professor.

Por último, centramos nossas discussões no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor universitário no início da sua carreira, enfocando nos

saberes docentes e as implicações no seu desenvolvimento profissional em meio à aprendizagem da/na docência.

Para refletir sobre a temática desta dissertação, ancoramo-nos em aportes teóricos que são a base da pesquisa: Bolzan (2001, 2002, 2009, 2011, 2012, 2017), Isaia e Bolzan (2009), Isaia (2006, 2009), Isaia, Maciel e Bolzan (2011, 2012), Imbernón (2009, 2011), Marcelo Garcia (1999), Marcelo Garcia e Vaillant (2018), Cunha (2004, 2009), Morosini (2006, 2013, 2014, 2016) e Tardif (2002, 2011, 2014).

3.1 ENSINO SUPERIOR E CULTURA UNIVERSITÁRIA

A educação brasileira sempre foi marcada por elementos excludentes que demarcavam os interesses e necessidades de uma sociedade elitista. Quando falamos no sistema educacional do país, são recorrentes os estudos que enfatizam o caráter seletivo de acesso e permanência nas instituições de ensino. Ideários como democracia e autonomia tardaram a aparecer no seio educacional e, ainda em tempos atuais, lutam para se manter na sociedade na perspectiva de buscar um ensino mais justo e igualitário.

As instituições de ensino sofreram várias alterações ao longo do seu processo de implantação e consolidação, na tentativa de atender às demandas sociais, culturais e econômicas de uma sociedade em constante desenvolvimento. Antes da década de 30, as instituições de ensino superior no Brasil estavam organizadas, segundo Rossato, em:

[...] cátedras, aulas e faculdades isoladas, até a criação das universidades denominadas “passageiras”, no final da primeira década do século XX, culminando com o decreto presidencial que instituiu a primeira universidade continuada, em 1920, na cidade do Rio de Janeiro [...] posteriormente, a partir das universidades paulistas, cariocas e mineiras, se instituíram outras universidades nas décadas seguintes, até atingir todos os Estados do país, nos anos 80 (2006, p. 88).

Foi somente por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que o ensino superior no Brasil tomou visibilidade e começou a ganhar espaço no campo educacional, implementando avanços literários, técnicos e científicos para a área e para o país. (SAVIANI, 2013). Embora, inicialmente, houvesse uma restrição direcionada às profissões liberais, como direito, medicina e engenharia, tomadas como essenciais para o período em que o país se encontrava, iniciaram-se movimentações em torno de faculdades com cursos de áreas até então menos

valorizadas, como as ciências sociais e econômicas, de filosofia e letras, de ciências matemáticas e naturais.

Nesse sentido, tendo em vista a ampliação dos cursos de ensino superior e o debate em torno de elementos como a formação docente e a formação social, cultural e ética em meio à criticidade, laicidade e gratuidade, o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova configurou-se como um grande avanço na educação do país.

No entanto, se atentarmos que o processo educacional remonta à época jesuítica, no Brasil Colônia, veremos que as universidades se estabeleceram muito tardiamente, implementando-se somente na década de 30 em resposta à classe dominante – brancos, de classe social alta.

Isso traz repercussões ao perfil docente que se constituía e transitava no espaço do ensino superior, pois os seus saberes estavam pautados e voltados ao campo profissional e científico, baseados em representações tradicionais. Assim, também “a universidade representava um perfil definido, atendendo as expectativas tácitas das classes sociais que nela interagem” (CUNHA, 2009, p. 349), tornando o ensino algo verticalizado e individual.

Somente a partir da década de 60 é possível considerar que as instituições superiores avançaram e se modificaram. Por meio da Reforma Universitária, nº 5.540/1968, que vigorou até 1996, quando foi votada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, buscou-se modernizar as universidades federais, estaduais e as instituições confessionais por meio da articulação das atividades de ensino e de pesquisa. Por meio dela aboliram-se as cátedras vitalícias, instituindo os departamentos e as carreiras acadêmicas. Também foi criada uma política nacional de pós-graduação, expressa pelos planos nacionais (MARTINS, 2009). Isso demonstra consideráveis avanços se pensarmos na sociedade da época, uma vez que a pesquisa e a pós-graduação começam a ganhar destaque em um período marcado pela violência, repressão e censura oriundos da ditadura militar.

Além dos aspectos inovadores para o ensino superior naquela época, é nesse momento em que o ensino privado ganha visibilidade. É um período que:

[...] abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou de *antigo padrão brasileiro de escola superior*¹³, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa,

¹³ Grifos do autor.

que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (FERNANDES, 1975, p. 51-55 apud MARTINS, 2009, p. 17).

Isso evidencia um processo conturbado e uma mistura de ideais e perspectivas para o ensino superior, uma vez que não há um consenso sobre a organização e o modo de conceber o ensino e a aprendizagem. Com a pressão das camadas médias da população para o aumento das oportunidades educacionais, era impossível manter o modelo de universidade elitizada que predominava até então.

Por isso, a partir dos anos 80 as instituições se espalharam por todos os estados do país, embora assumindo um status de universidade dos resultados, conforme afirmam Pimenta e Anastasiou (2014). Para elas, as instituições dessa década estavam voltadas à “expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre universidade e empresas, por intermédio do financiamento para pesquisas, conforme interesse daquelas últimas” (Ibidem, p. 169).

Dessa forma, na década de 90 são levantadas questões sobre o financiamento no ensino superior, que acompanhava modelos e políticas de países e organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, além de se apoiar em tendências globais e neoliberais. Para Enricone (2009), há quatro documentos importantes da Unesco nesse período e que nos auxiliam a pensar e problematizar a educação no ensino superior. São eles: o Relatório Delors – Educação: um tesouro a descobrir, de 1996; o Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior¹⁴, também de 1996; a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação, de 1998; e o Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior, de 1998.

Embora os documentos e os marcos legais corroborassem com a ideia de diversidade, com a inclusão de outras metodologias de ensino e com a necessidade de reconhecer diferentes modos de ensinar tendo em vista os diversos modos de aprender que se apresentavam nas instituições, a universidade desse período se voltava para uma característica essencialmente administrativa e operacional.

[...] deixa de voltar-se para si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias de eficácia organizacional. Não mais priorizando seu compromisso com o conhecimento e a formação

¹⁴ Tradução nossa: Documento de Política para o Câmbio e o Desenvolvimento da Educação Superior.

intelectual [...] a função da universidade restringe-se a dar a conhecer para que não se possa pensar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 169).

Logo, as funções universitárias começaram a se diversificar, incorporando outros elementos nas suas finalidades e objetivos. É nesse momento que entram em debate aspectos acerca do processo democrático no meio institucional de educação – não esqueça que o ideário de autonomia já havia sido proposto na década de 30 e, somente muitos anos depois, torna-se vigente na LDB 9394/96, no artigo 56: “as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (BRASIL, 1996, p. 19).

Em meio a isso, emergiu ainda a era tecnológica, marcada pelos meios digitais, exigindo adequações nos modos de ensinar a fim de atender às suas peculiaridades e às diferentes formas de aprender. “Essa condição abalou a tradicional posição da educação escolarizada de ter quase o monopólio da função de transmissão do conhecimento legitimado” (CUNHA, 2009, p. 353).

Portanto, muitas reformas aconteceram no final do século XX e muitas ainda acontecem no século XXI, em consonância com as exigências da pós-modernidade. Assim, “o contexto dos desafios e das mudanças que os professores e as instituições de ensino enfrentam, situam-se num período de transição sócio histórica da modernidade para a pós-modernidade” (MARTINS, 2009, p. 292 apud PARDAL et al., 2019, p. 128), no qual há uma separação entre o que a sociedade exige e espera das universidades, por intermédio de uma Estado nacional de caráter neoliberal, e o que se espera das universidades como instituições sociais, cuja finalidade é:

O permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados também nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar e na experimentação e análise dos projetos de extensão, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 162).

Dessa forma, as funções universitárias se entrelaçam entre aspectos da ciência, da técnica, da cultura, dos saberes e conhecimentos para o exercício profissional, do desenvolvimento social, cultural e econômico das sociedades. Sendo assim, essas

mudanças no modo de compreender e de organizar o ensino superior refletem no desenvolvimento profissional do professor, bem como no modo em que ele opera no exercício da docência.

No período atual, em que “a universidade vem perdendo essa característica secular de instituição social e tornando-se numa entidade administrativa” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 168), outros contextos surgem no campo da educação a nível superior, o que sugere uma formação ampla para atender às exigências e desafios impostos pela sociedade. Além da finalidade do ensino, as universidades demandam o desenvolvimento da pesquisa, da extensão¹⁵ e da gestão, possibilitando a criação e a preservação de um conhecimento sistemático e integrado entre diferentes esferas e perspectivas.

Frente a tais mudanças, avanços e entrelaçamentos de finalidades e objetivos, o cenário da educação superior no Brasil acompanha as transformações locais e mundiais no contexto social, cultural e econômico, condicionando as práticas e vivências formativas, o ser e o estar, a inovação e a profissão docente. As instituições educativas evoluíram no decorrer do século XX, o que fez com que a educação se tornasse complexa. O mesmo acontece à profissão docente.

Nesse sentido, nas próximas linhas centramos nossas reflexões sobre as influências das mudanças sociais, culturais e econômicas na efetivação das políticas públicas no que tange o sistema educacional e que, por sua vez, reorganizam o ambiente acadêmico e a cultura institucional das universidades, consolidando e trazendo à tona contextos que antes não se tornavam tão latentes e potentes na e para a docência no ensino superior.

3.1.1 A Educação Superior No Século XXI: os Contextos Emergentes¹⁶ em foco

Como pudemos evidenciar, muitas mudanças e reformas foram acontecendo no final do século XX e no início do século XXI. Em consonância com as tendências neoliberais da contemporaneidade, a emergência da tecnologia digital nas instituições

¹⁵ Conforme estudos de Bolzan (2016), a gestão acadêmica surge como uma possibilidade de integração dos elementos universitários, configurando o quadripé das universidades: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Tendo em vista que a gestão é o elemento que mais impacta no trabalho do professor (BOLZAN, 2016), seja ele em início de carreira ou não, nesta pesquisa utilizamos a nomenclatura “quadripé” para refletirmos acerca do ensino, pesquisa, extensão e gestão na universidade.

¹⁶ Pautamos nossas reflexões no projeto guarda-chuva desenvolvido pelo GPFOPE (BOLZAN, 2016).

de ensino, a evolução da ciência e o seu aprimoramento nos conteúdos curriculares, a necessidade, cada vez mais evidente, de um desenvolvimento sustentável que auxilie a qualificar a qualidade de vida, a valorização do saber social e cultural em consonância aos saberes acadêmicos - exigência de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo são visíveis e latentes, influenciando nos modos de ser e de estar na universidade.

A globalização, como um processo de apropriação das evoluções mundiais (MOROSINI, 2006), desencadeia transformações locais e mundiais por meio da expansão da tecnologia, da economia e de aspectos que vão para além das fronteiras geopolíticas, o que afeta as instituições e diversifica os tempos e espaços, e os modos de ensinar e de aprender no ensino superior.

Essas modificações nos contextos macros, nos quais as universidades estão inseridas, trouxeram a necessidade e a exigência de mudanças nas condições institucionais, tanto no que diz respeito ao trabalho pedagógico, como no aprender discente. Além disso, essas mudanças implicaram em alterações nas políticas públicas que remetem à educação superior e fez com que emergissem desafios em diferentes âmbitos, estabelecendo a presença de outros/novos/diferentes elementos específicos da atualidade para o desenvolvimento da docência, instituindo mudanças no trabalho pedagógico e implicando no exercício da profissão professor.

Assim, a nova economia, a globalização, a tecnologia digital, a diversidade cultural, a intensificação do trabalho educativo, as exigências e as novas responsabilidades docentes (IMBERNÓN, 2009) são condicionantes para pensar os processos formativos e a docência no ensino superior, requerendo inovações para a educação do século XXI. Essas mudanças, marcadas pelas tessituras sociais, políticas, econômicas e culturais, em meio à dinamicidade da sociedade (PEDRINI, 2011), fizeram surgir outros contextos para a educação superior do século XXI, influenciando diretamente nas práticas formativas docentes e, especificamente, no desenvolvimento do trabalho pedagógico no decorrer do exercício da docência.

As instituições de ensino superior – IES precisaram, nos últimos, reconfigurar os espaços educativos que compõem o cenário contemporâneo da educação, pois se “vive um momento singular no contexto sócio-histórico e econômico mundial”. Assim, “além de desafios às funções de ensino, pesquisa e extensão de qualidade, novos desafios estão postos dos quais se destaca considerar as demandas locais num contexto global” (MOROSINI, 2014, p. 386).

Assim, a globalização que “tende a considerar a sociedade como um todo e a ignorar a existência de nações e sua diversidade e se direciona mais para similaridades do que para diferenças” (MOROSINI, 2006, p. 95) insere docentes e discentes em uma perspectiva cada vez mais competitiva e produtiva nas universidades, impulsionando uma busca elevada de qualificação tendo em vista a exigência seletiva do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a expansão no ensino superior – que discutimos no início deste capítulo, veio a representar, em consonância às exigências de qualificação, um traço dominante na América Latina desde o final do século XX, sobretudo a partir de 1960. Porém, foi somente na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006) que foi declarado o “compromisso de ampliação do papel do público e o aumento de vagas na educação superior, com ênfase nas universidades públicas” (SILVA, 2006, p. 195), pois apenas 11% dos jovens, entre 18 e 24, possuíam acesso à educação superior, conforme dados do Plano Nacional de Educação – PDE¹⁷ (BRASIL, 2007).

Logo, vários programas governamentais foram criados a fim de atender às demandas físicas e pessoais oriundas do aumento de instituições, de cursos, professores e estudantes nas universidades, além de buscarem oferecer condições de reorganização da estrutura acadêmica e um outro desenho institucional, incorporando a diversidade que se tornava visível e emergente nesse contexto.

O Ministério da Educação – MEC foi o responsável pela criação do Programa de Expansão da Educação Superior Pública, “que compreende a criação de 10 universidades federais: 2 novas, 2 por desmembramento de universidades já existentes e 6 a partir de escolas e faculdades especializadas” (SILVA, 2006, p. 195). Além dele, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que foi instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007¹⁸ como um dos atos integrantes do PDE. Conforme o documento, ele é uma proposta que

[...] tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação [...] o REUNI, mediante investimento maciço na educação superior, pretende melhorar os indicadores das instituições federais de educação superior, projetando alcançar um

¹⁷ O PDE é um livro no qual o Ministério da Educação da época, Fernando Haddad, expõe os princípios políticos, os fundamentos teóricos e os métodos educacionais utilizados no desenvolvimento do trabalho no que tange o âmbito educacional, em todos os níveis, além de ser um espaço de compartilhamento de políticas públicas voltadas à educação (BRASIL, 2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

¹⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 24 out. 2019.

milhão de matrículas de graduação. O REUNI permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que **umentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública**.¹⁹ O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas afirmativas (BRASIL, 2007a, p. 27).

Dessa forma, o programa é pautado no aumento do número de vagas e de matrículas nos cursos de graduação. Assim, além de aumentar quantitativamente os estudantes no ensino superior, o REUNI, por meio de viés qualitativo, enfocou em uma reestruturação acadêmica e autônoma em cada IES. Logo, muito mais do que aumentar o acesso, ele tentou garantir a permanência dos estudantes nos cursos e nas instituições, o que traz implicações para o gerenciamento e a organização das universidades, tendo em vista atender uma demanda maior de estudantes que necessitam de subsídios básicos para sua manutenção no ensino superior, como auxílio moradia, alimentação e transporte. Como reflexo disso podemos mencionar os Restaurantes Universitários e as Casas Estudantis.

A expansão da Educação Superior, principalmente a partir da implantação do REUNI, trouxe avanços positivos na quantidade de matrículas e no nível de instrução superior completa no Brasil. O Plano Nacional de Educação -PNE²⁰ vem a corroborar nesse sentido, apresentando um conjunto de metas que discorrem sobre o ensino superior. Vejamos como exemplo a meta 12:

A Meta 12 apresenta os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) para a expansão da educação superior em nível de graduação: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2015, p. 207).

De acordo com esses documentos, nos quais metas e objetivos são propostos visando ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior, um levantamento

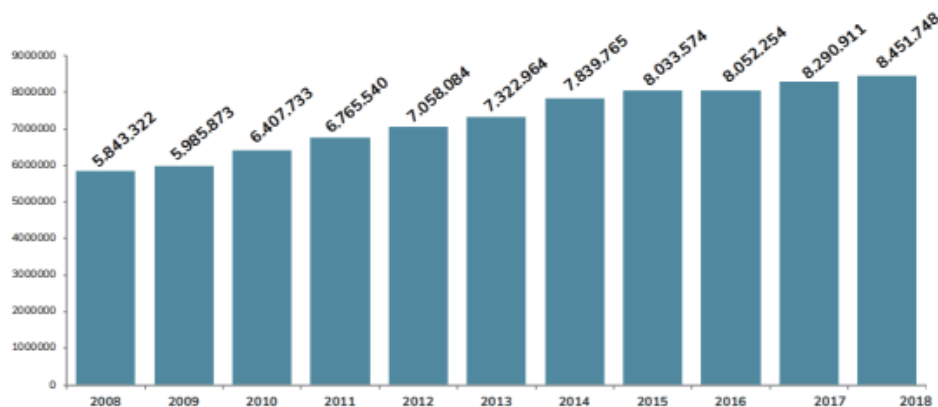
¹⁹ Grifos da autora.

²⁰ “O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (BRASIL, 2014). “Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior”. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2019.

estatístico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que culminou no último censo, apresenta dados quantitativos que dizem respeito à expansão universitária: os diplomados passaram de 4,4% para 7,9% entre os anos de 2000 e 2010 e o número de matrículas atingiu a marca de 8,45 milhões entre os anos de 2008 a 2018, representando um aumento de 44,6% (IBGE, 2010).

Enfocando no viés público, que detém 24,6% do total de matrículas (2.077.481), houve um aumento de 33,8% entre o período analisado (IBGE, 2010). Isso nos indica, de fato, uma grande expansão no acesso às universidades ao longo da última década, embora ainda não atinja totalmente a meta 12 quando se refere ao aumento de 40% das matrículas no segmento público.

Gráfico 1 – Número de matrículas na Educação Superior (graduação e sequencial) no Brasil entre 2008 e 2018



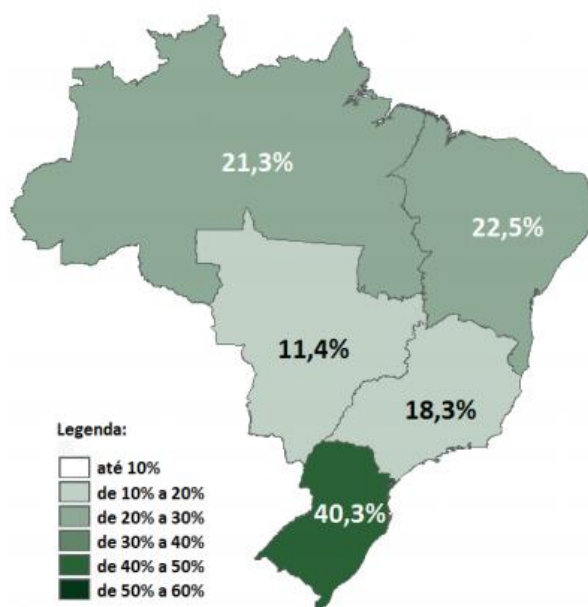
Fonte: Brasil (2019)²¹.

A partir disso, podemos reconhecer a eficácia do REUNI no que tange o acesso dos estudantes ao ensino superior, principalmente ao público, o que demanda uma reorganização das IES a fim de atender esse contingente de estudantes. Isso reflete diretamente no ensino, uma vez que aumenta o número de estudantes por turma e traz implicações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, exigindo reformulações nos modos de conceber o ensino e exigindo a constante reformulação do trabalho do professor, além de adequações organizacionais das universidades para que garantam, muito mais que simplesmente o acesso, mas a permanência estudantil nos cursos e nas instituições.

²¹ Elaborado com base nos dados do Censo da Educação Superior 2018.

Podemos destacar que o maior aumento no número de matrículas, entre 2004 e 2013, aconteceu na região Sul, sendo ela responsável por 40,3% do crescimento total. É um percentual maior do que se espera para o decênio. No entanto, nas outras regiões o crescimento foi menor, “aproximando-se da metade da meta do PNE para o próximo decênio nas regiões Norte (21,3%), Nordeste (22,5%) e Sudeste (12,3%). No Centro-Oeste, o crescimento (11,4%) foi ainda menor” (BRASIL, 2015, p. 217). Vejamos a distribuição, em números, da expansão da educação superior pública no Brasil na próxima imagem:

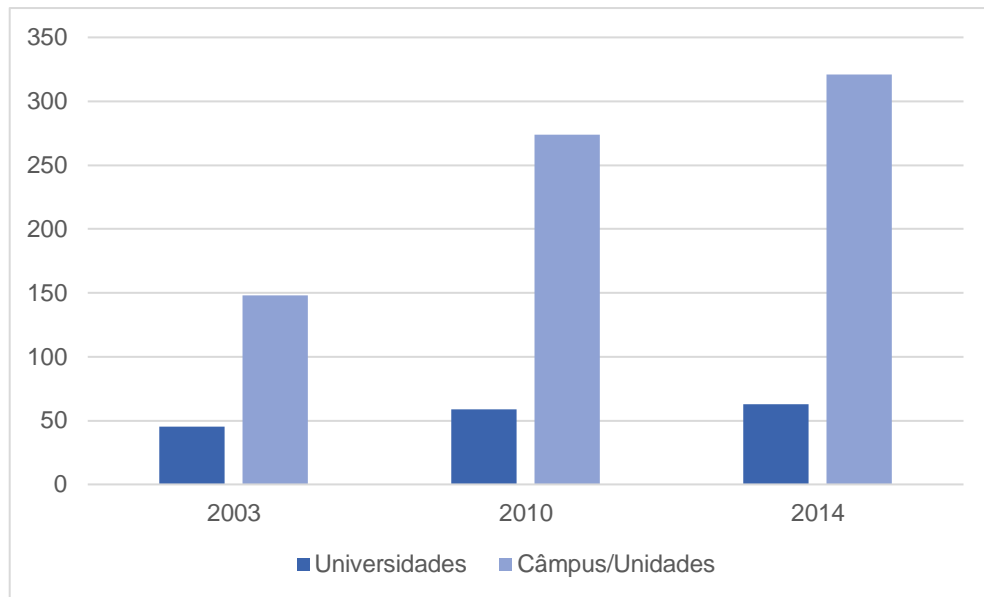
Gráfico 2 – Expansão da educação superior pública por grandes regiões no Brasil entre 2004 e 2013



Fonte: Censo da Educação Superior/INEP. Elaborado pela Dired/INEP (BRASIL, 2015, p. 217).

Além do número de matrículas, o contingente de instituições também aumentou, tendo em vista atender o expressivo contingente estudantil que iniciou a expansão a partir de 2003 e emergiu com força em 2008. Por isso, houve a ampliação das universidades e unidades federais também em questões infraestruturais, a partir da criação de novos câmpus e, desde 2008, de Institutos Federais – IFS, a fim de acolher todo o contingente de estudantes em busca de uma qualificação. Esse aumento expressivo é visível no próximo gráfico:

Gráfico 3 – Expansão das universidades e unidades federais entre 2002 e 2014



Fonte: Elaborado pela autora com base na análise disponível no site do MEC (2012)²².

A partir dessa evidente expansão, outras demandas surgiram e são latentes na educação a nível superior, trazendo à tona contextos emergentes em meio às novidades e rearranjos sociais, econômicos e culturais. Assim, as universidades precisaram “aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham [...] (PIMENTA; ANASTESIOU, 2014, p. 173), objetivando qualificar suas práticas com o intuito de considerar todas as singularidades que transitam entre os tempos e os espaços da formação inicial e permanente.

Diante desta expansão, têm-se revelado contextos emergentes, que demandam transformações nos modos de ser e de estar nos espaços educativos. Dessa forma, as exigências que compõem o cenário educativo brasileiro, ressaltadas pelas políticas educacionais do país, revelam a importância de o trabalho docente ser conectado à pluralidade cultural, no sentido de promover a diversidade e a inclusão, combatendo a discriminação. Esse processo exige reconhecer as singularidades no processo de aprender, de modo a realizar ações pedagógicas adequadas e oportunizar a aprendizagem a todos os estudantes (POSSEBON; LUDWIG; BOLZAN, 2019, p. 670).

²² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2019.

Sendo assim, a temática contextos emergentes vem sendo debatida em pesquisas vinculadas à RIES, especialmente por Morosini (2016), Cunha (2016) e Bolzan (2016). No contexto da UFSM, traçamos um panorama, a partir de questionários via Portal do Aluno e do Professor, pelo Centro de Processamento de Dados – CPD, sobre essa nova lógica presente no seio educacional e que subsidiará esta pesquisa pois, como evidenciamos ao longo dos primeiros capítulos, este estudo está vinculado à pesquisa do GPFOPE.

Nessa etapa de pesquisa do grupo por meio de questionários, obteve-se a participação de discentes e de docentes de diferentes cursos da instituição, entre licenciatura e bacharelado, culminando num total de 3.123 estudantes (19%) e de 279 professores (18%) do contingente total referente ao ano de 2016. Para eles, destacaram-se como **contextos emergentes**: ambientes virtuais de aprendizagem – moodle e outros, tecnologia, educação virtual, mobilidade acadêmica e internacionalização, inclusão – por meio do sistema de reserva de vagas e cotas, a gestão e a diversidade²³.

Dessa forma, os contextos emergentes reconfiguram a cultura organizacional universitária, pois as instituições precisam considerar esses indicadores que perpassam o fazer docente e discente, interferindo nos processos formativos e no exercício da docência. Isso demanda que essas novas exigências que compõem o cenário educacional brasileiro, ressaltadas pelas políticas educacionais do país, conectem o trabalho pedagógico e a organização institucional com a pluralidade social, econômica e cultural.

Se pensarmos no contexto das políticas afirmativas, precisamos reconhecer que a desigualdade veio a emergir como um indicador que influencia diretamente nas práticas pedagógicas e institucionais, uma vez que são necessárias ações afirmativas para “favorecer minorias e grupos que tenham sido historicamente discriminados”, buscando formas e subsídios para incentivar essas pessoas a fazerem “parte da elite de um país, de acordo com a sua representatividade numérica no conjunto da população” (OLIVEN, 2006, p. 198). Ao redor do mundo, diferentes instituições já têm implementado esse tipo de política.

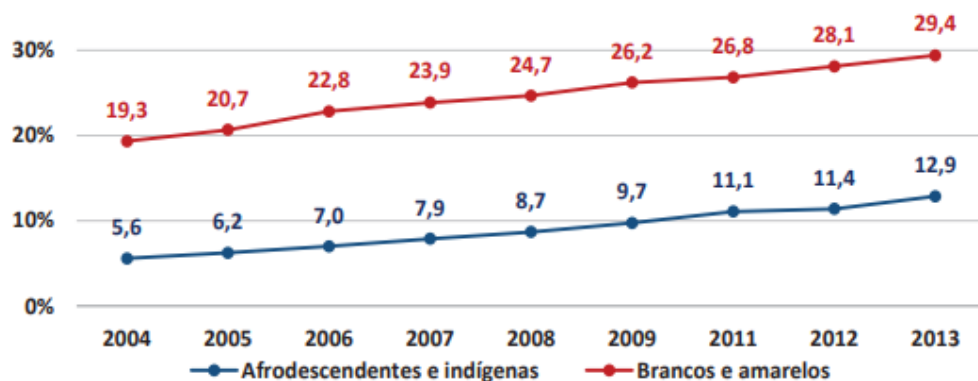
²³ Os achados parciais explorados neste trabalho foram contemplados no relatório parcial do projeto, enviado ao GAP/UFSM em 2017.

Isso porque, se atentarmos para os números de matrículas ao longo do país (retomar Gráfico 2), veremos que o norte e do nordeste possuem um dos mais baixos índices, disparando um dado alarmante ao analisarmos a estratificação educacional no acesso ao ensino por sexo e raça/cor.

No caso das desigualdades de raça/cor, a Tlea²⁴ dos brancos e amarelos era 2,28 vezes maior do que a dos afrodescendentes e indígenas em 2013. O primeiro grupo já se encontra perto de atingir a meta nacional para o indicador, com 29,4% de acesso à educação superior entre a população de 18 a 24 anos, enquanto o segundo apresenta menos da metade desse valor, com apenas 12,9% de acesso. Todavia, pode-se observar uma redução em termos relativos entre ambos os grupos ao longo do último decênio, pois, em 2004, a Tlea dos brancos e amarelos era 3,45 vezes maior do que a dos afrodescendentes e indígenas. Apesar do crescimento observado na Tlea deste grupo entre 2004 e 2013, seu patamar no final do período era inferior ao dos brancos e amarelos em 2004 (BRASIL, 2015, p. 215).

No Gráfico 4, podemos analisar que, historicamente, o número de brancos e amarelos é muito superior à quantidade de afro descendentes e indígenas no ensino superior.

Gráfico 4 – Tlea na Educação Superior, por raça/cor no Brasil entre 2004 e 2013



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/INEP (BRASIL, 2015, p. 215).

O mesmo acontece se analisarmos o acesso por nível de renda. Segundo estudos (BRASIL, 2015), 48,5% dos jovens entre 18 e 24 anos com renda per capita acima de R\$1.094,00 já tinham acesso ao ensino superior, no ano de 2013, contra apenas 4,3% dos jovens com renda domiciliar de até R\$271,00. Embora a oferta desse nível de ensino tenha crescido em algumas regiões, desigualdades raciais, étnicas e econômicas ainda são muito visíveis na última década. Assim, torna-se

²⁴ Grifo nosso: taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior.

evidente a emergência de políticas de ações afirmativas a fim de atenderem àqueles sujeitos historicamente desfavorecidos nas mais diversas regiões do país.

Um exemplo de ação afirmativa considerada como um contexto emergente é a política de cotas que, imprescindivelmente, precisa se tornar visível e posto em prática no ensino superior a fim de garantir o direito à educação para as pessoas discriminadas, como trata a Constituição de 1988:

Refere-se ao sistema de reserva de vagas para populações racial e socialmente discriminadas. É considerada uma política de ação afirmativa, expressão que surgiu nos Estados Unidos, na década de 1960, para enfrentar as discriminações raciais sofridas pelos negros em todos os setores da sociedade (BITTAR, 2006, p. 198).

A partir da implantação do sistema de reserva de vagas, por meio da lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação em instituições federais vinculadas ao MEC, reserva 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas, além de uma proporção para alunos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, e vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012a).

Conforme a lei nº 11.096, de 2005²⁵, a proporção tem como base o percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos no Brasil de acordo com o último censo do IBGE. O número de vagas para candidatos provenientes de grupos étnicos excluídos e estudantes de escolas públicas é fixado por cada instituição, no caso de serem de viés privado.

Esse movimento apresenta indícios de que a universidade brasileira vem se modificando ao longo dos tempos, empenhando-se em atender o maior e diferente contingente de estudantes. Vale ressaltar, no entanto, que além de garantir acesso, é preciso pensar na permanência estudantil, consolidando estratégias capazes de favorecer o atendimento da diversidade de pessoas.

Aliada à expansão e a emergência de atender às diversidades, a tecnologia digital veio a se configurar como um outro contexto emergente. Em um mundo instantâneo e imediato, que muito exige de quem nele se desenvolve, os equipamentos e instrumentos digitais podem se apresentar como tecnologias aliadas

²⁵ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 28 out. 2019.

ao ensino e aprendizagem. Isso tendo em vista que “a dinamicidade e a velocidade empregada pelos movimentos de atualizações e evolução exigem rapidez e eficiência em um ritmo quase frenético” (BOLZAN, 2016, p. 24), o que pode ser alcançado através de diversos meios e dispositivos digitais, além das tecnologias assistivas, atendendo ao público com necessidades especiais e fazendo valer a premissa prática na implantação do sistema de cotas.

Em termos conceituais, o Decreto nº 5.296²⁶, de 2004, trata das tecnologias assistivas, no artigo 8º inciso IX, como elementos que compõem a acessibilidade por meio de espaços e produtos que atendem às necessidades de pessoas com dificuldades sensoriais e antropométricas, na tentativa de possibilitar o exercício de suas atividades de modo autônomo e seguro. Por sua vez, um conceito mais abrangente foi definido pelo Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR. Ele define a tecnologia assistiva como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 207).

Assim, podemos entender que os contextos emergentes, quando falamos de tecnologias digitais e assistivas, não se traduzem em um mero serviço ou produto, mas em estratégias para englobar conhecimentos frente às necessidades diversas dos sujeitos. Por meio de sua rapidez e a peculiar característica de conseguir conectar pessoas em diferentes tempos e lugares ao mesmo tempo, a tecnologia vem a somar nos espaços educativos, seja qualificando as metodologias ou reorganizando os sistemas organizacionais e gerativos, visando proporcionar um ensino mais democrático e acessível a maioria da população brasileira.

Nesse sentido, vale ressaltar os ambientes virtuais de aprendizagem, sendo esses elencados também como um contexto emergente, que se originaram a partir da expansão da universidade e surgiram como uma estratégia para buscar atender às demandas institucionais no que diz respeito ao acesso dos estudantes, aliando tecnologias digitais, ensino e aprendizagem. Eles podem ser compreendidos como:

²⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 28 out. 2019.

Sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (KENSKI, 2005, p. 76).

Assim, ressaltam-se novos modos de aprender, exigindo do fazer docente e institucional um, também, novo modo de pensar o ensinar, sustentando-se nas redes digitais por meio de conexões e interações virtuais. Isso traz à tona o contexto emergente que diz respeito à educação virtual que, valorizando os avanços das atualizações tecnológicas, precisa superar o ensino tradicional, de sala de aula.

Frente a isso, consideramos a Educação à Distância no Brasil – EaD como um outro contexto emergente do ensino superior. Ela é uma temática que pode ser considerada recente na legislação brasileira porque aparece pela primeira vez somente na LDB 9394/96 como “prática legalmente aceita, a ser utilizada na educação básica e na superior, integrando o sistema de educação formal” (BRASIL, 1996 apud OLIVEIRA; LIMA, 2016, p. 327). Dando corpo à demanda e à lógica do mercado, ela passou a ser ofertada em instituições públicas e privadas.

Por meio dela e dos ambientes virtuais de aprendizagem, o processo educativo passou a priorizar e enfatizar outras ferramentas e precisou adequar suas metodologias, o que demanda, além de uma reorganização física, uma reestruturação curricular e formativa, enfocando também no professor que atua nesses espaços, amparando a sua formação a ponto de subsidiar a qualificação do seu trabalho. Isso pois o exercício da docência não é estável e singular, mas parte das vivências formativas oriundas do percurso docente do professor e das experiências e práticas que ele constrói e vivencia.

Tendo em vista que a EaD representa, nos últimos anos, uma variação de mais de 1000% no campo da educação, é impreterível dar vez e visibilidade a um outro contexto que surgiu em meio às emergências da sociedade e veio a aumentar os desafios da Educação Superior. Segundo estudos (BRASIL, 2015), o crescimento da EaD aconteceu em todas as redes de ensino. No segmento público, entre 2004 e 2013 houve um aumento de 6 vezes, embora o maior crescimento tenha acontecido no âmbito privado (30 vezes).

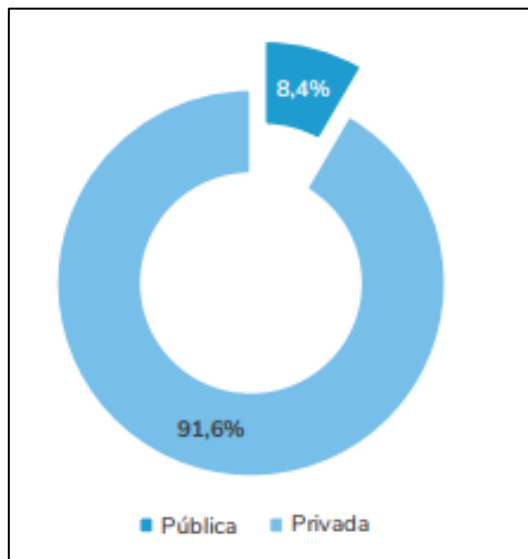
Tabela 2 – Expansão das matrículas de graduação na EaD entre 2004 e 2013

Matrículas	2004	2013	Variação absoluta	Variação %
EaD	59.611	1.153.572	1.093.961	1835,2
Públicas	24.117	154.553	130.436	540,8
Federal	18.121	92.344	74.223	409,6
Estadual	5.996	46.929	40.933	682,7
Municipal		15.280	15.280	
Privadas	35.494	999.019	963.525	2714,6

Fonte: Adaptado de Brasil (2015, p. 219).

A discrepância entre o aumento da EaD no viés público e privado fica visível no Gráfico 5, que indica o número de matrículas nos cursos de graduação a distância no ano de 2018. Vejamos:

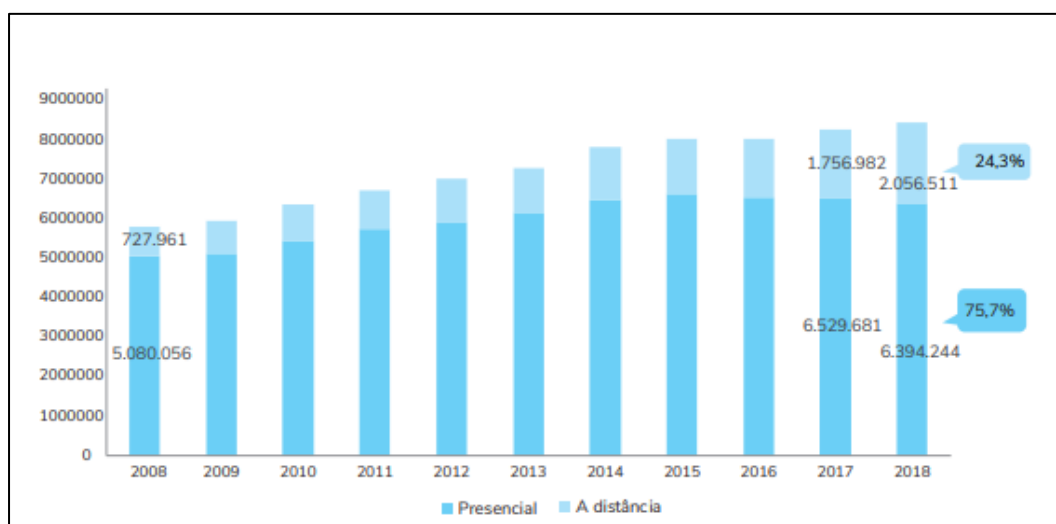
Gráfico 5 – Matrículas em cursos de graduação EaD no Brasil em 2018



Fonte: Brasil (2019, p. 23).

No entanto, o número de matrículas nessa modalidade de ensino continua crescendo, “atingindo mais de 2 milhões em 2018, o que já representa uma participação de 24,3% do total de matrículas na graduação” (BRASIL, 2019, p. 22), conforme podemos observar no gráfico da sequência.

Gráfico 6 – Matrículas de graduação por modalidade de ensino no Brasil entre 2008 e 2018



Fonte: Brasil (2019, p. 22).

Levando em consideração a expansão do viés público no que tange o ensino à distância também, podemos citar o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, criado em 2005 no Fórum das Estatais pela Educação, como um dos principais programas criados com vistas à articulação e integração de um sistema nacional de ensino superior. Ele foi instituído pelo decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar

[...] a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas [...] propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulem a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as instituições públicas de ensino superior (FUNDAÇÃO CAPES, [s.d.]).²⁷

Dessa forma, a UAB é constituída por instituições públicas de ensino superior que tem o dever de levar o ensino aos municípios que não têm a oferta desse nível a fim de atender a população. Ela não se configura como uma instituição física, mas parte integrante de universidades públicas cujas propostas de cursos à distância tenham sido avaliadas pelo MEC (MOROSINI, 2006).

²⁷ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/93-conteudo-estatico/7836-o-que-e-uab>. Acesso em: 26 out. 2019.

Além disso, levando em consideração que a educação se torna um segmento importante no meio competitivo no qual a sociedade se inseriu, a internacionalização e a mobilidade acadêmica se constituem como contextos emergentes que se apresentam como componentes essenciais para se pensar no desenvolvimento das instituições e de um país. Elas se integram como contextos e oportunidades associadas às políticas educativas, perpassando programas de mobilidade estudantil (POSSEBON; LUDWIG; BOLZAN, 2019), possibilitando o intercâmbio de aprendizagens e elementos sociais e culturais, valorizando a diversidade em nível local e mundial.

Portanto, considerada a expansão das universidades, das tecnologias digitais, da economia e da busca por conhecimento, a globalização e a era neoliberal exigem dos professores e dos estudantes do ensino superior respostas às exigências e desafios da sociedade e do mercado de trabalho, aliando saberes e fazeres profissionais com a diversidade econômica, social e cultural.

Assim, os contextos emergentes até agora pontuados são importantes para pensarmos nos elementos que estão sendo considerados nas práticas formativas quando pensamos na aprendizagem docente:

Como formar professores para os novos cursos e para os novos perfis de formação e ação que a sociedade exige? Como agir pedagogicamente em todos os níveis e todas as áreas do saber para desenvolver cursos que sejam adequados a essa nova realidade? Como ensinar e aprender conteúdos em constante movimento de atualização? Como tratar da expansão do ensino superior? Quais as condições de acesso e permanência dos diversos tipos de reservas de vagas (sistema de cotas)? Como trabalhar com a inclusão?²⁸ (BOLZAN, 2016, p. 22).

Portanto, além de “compreender o que são estes novos contextos, como se dinamizam e são dinamizados” (BOLZAN, 2016, p. 24), é preciso estar atento aos desafios que surgem a partir deles e como estão implicados no exercício da docência, principalmente daqueles professores iniciantes que iniciaram a carreira no magistério superior em meio às mudanças institucionais. Tudo isso também reflete na organização e na gestão universitária, porque a contemporaneidade está impondo novos modos de ser e de agir. Logo, é impreterível estar atento às atividades de

²⁸ Grifos da autora.

gestão que compõe o quadripé²⁹ universitário, uma vez que elas se dinamizam na cultura institucional e estão enraizadas no desenvolvimento da docência.

Dessa forma, a organização institucional dos cursos de ensino superior precisa repensar seus projetos pedagógicos e seus currículos a fim de acolher a necessidade de atualizações oriundas da globalização, da expansão de vagas e de matrículas nos cursos de graduação, atendendo às demandas culturais, sociais, étnicas e socioeconômicas dos estudantes. Frente aos contextos emergentes, “o currículo dos cursos precisa estar voltado a descristalização do ensino, ou seja, contemplar a organização dos currículos com disciplinas, conteúdos, competências, metodologias e áreas não estanques” (ZANCAN, 2018, p. 92).

Principalmente quando tratamos das licenciaturas, é fundamental que esses currículos atendam, além das demandas institucionais da universidade, a aprendizagem crítica e reflexiva do estudante em formação para se formar professor, buscando contemplar reflexões e discussões em torno da ação prática que se entrelaça com a teoria. Por isso, falar em inovação não é somente readequar os espaços e tempos físicos de aprendizagem, promovendo o uso de ferramentas digitais e aulas à distância, mas corroboramos com Lucarelli quando ele afirma que:

Quando nos referimos à inovação, fazemo-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracterizam o ensino tradicional [...] ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento (2000, p. 63).

Assim, reconfigura-se o que se espera do/no processo educativo superior, trazendo implicações e reverberando desafios no trabalho pedagógico e nas vivências formativas tanto de discentes quanto de docentes. Tão logo, a docência universitária vai se tecendo entre os desafios dos contextos emergentes, pois esses apresentam elementos que vão constituindo a profissão professor e o exercício desse trabalho em meio às exigências do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, vai se configurando uma crise na profissão de ensinar, uma vez que “os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo

²⁹ A partir da pesquisa intitulada “Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior” (BOLZAN, 2016), o quadripé da universidade se constitui a partir dos elementos do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão.

século, os edifícios não são adequados para uma nova forma de ver a educação [...] a inovação surge como um risco que poucos querem correr” (IMBERNÓN, 2009, p. 15). Isso exige novos modos de pensar a educação e a formação inicial e permanente, na qual precisa se levar em consideração, além dos desafios dos contextos emergentes, a vertente contextual, diversa e pessoal discente e docente.

Por e com isso, não podemos esquecer dos professores iniciantes que estão ingressando na carreira do magistério superior e que atuam nos cursos de licenciatura. Frente ao novo e diferente, na medida em que dormem alunos e acordam professores, surgem demandas que precisam ser enfrentadas, aliadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão, articuladas com a cultura docente e institucional, complexificando a atuação docente e o exercício da profissão.

Assim, a docência universitária se complexifica em meio a dinamicidade da sociedade, exigindo outras competências e habilidades, favorecendo diversas relações e interações a partir de saberes e fazeres oriundos de diversas instâncias, sejam elas pedagógicas, sociais e/ou culturais. Isso recai sobre o trabalho pedagógico dos professores, sobre as práticas formativas por eles vivenciadas e sobre a construção processual e permanente do seu ofício docente.

3.2 CONTEXTOS EMERGENTES E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: APRENDIZAGEM DE SER PROFESSOR

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei...

Não há dúvidas da influência do tempo em nossas vidas e em nossas rotinas. Ademais, não há suspeitas sobre a influência dele na transformação das pessoas e da sociedade, programando ritmos e ditando caminhos e movimentos. Ora esperados, ora contra a nossa vontade, mas que modificam nossa forma de ser e estar no mundo, em interação com outras pessoas. Um incremento e uma mudança acelerada na sociedade condicionou as estruturas materiais e institucionais, recaindo nos espaços institucionais e educativos, uma vez que os contextos sociais condicionam a educação e a instituição educativa (IMBERNÓN, 2011).

Na tessitura do ensino superior, “é preciso considerar as pressões para as mudanças e as direções apontadas para elas quando se discute o papel esperado da universidade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 173) pois, com a expansão universitária, as cotas, as inovações tecnológicas e a diversidade social e cultural,

emergiram desafios e possibilidades que exigem mudanças no ser e fazer docente (BOLZAN, 2016). Logo, a profissão docente está atrelada aos contextos emergentes, uma vez que o desenvolvimento do trabalho pedagógico e as práticas formativas transcorrem em meio a esses novos modos de pensar e fazer a formação.

Assim, a profissão docente, que segundo Imbernón (2011) se refere à assunção de uma profissionalidade, precisa se adequar às exigências e outras possibilidades de ensino e aprendizagem. Essa profissão que antes detinha o predomínio do conhecimento objetivo, do saber científico distribuído em disciplinas curriculares, agora precisa repensar seu fazer docente.

Em meio às mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia, a especificidade dos contextos educativos adquiriu outra conotação, buscando e exigindo dos professores a capacidade de se adequarem metodologicamente. Isso implica uma redefinição do papel docente e uma aprendizagem permanente frente ao novo e ao incerto. Muito além da transmissão do conhecimento, a profissão docente, em meio aos contextos emergentes e à diversidade oriunda dela, assumiu um papel que transcende a mera atualização científica.

Nesse sentido, corroboramos com Imbernón quando ele afirma:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a mera transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade (2011, p. 14).

Desse modo, modificou-se o que se espera dos professores universitários, pois os saberes e fazeres tornaram-se outros. O conhecimento pedagógico específico se entrelaça com o compromisso ético e moral em uma sociedade em constante mudança, com elevado nível tecnológico, o avanço da globalização e a assunção de outros conhecimentos. Portanto, são distintas as ações do professor no ensino superior, sendo que envolvem um processo em que “o devir e o transformar-se são componentes inerentes” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 121), cabendo ao docente atender e dinamizar, de maneira qualificada, as exigências e as emergências dessa sociedade.

O professor universitário precisa ser um profissional múltiplo. Precisa ser um *técnico e especialista* num campo de trabalho, mas também precisa ser competente como *pesquisador ou cientista* em uma área do conhecimento. Já temos aí duas profissões, mas existem outras exigências: ele precisa ser

um *professor de nível superior* capaz de ensinar e preparar profissionais, para realizar as tarefas mais complexas da sociedade. E, além disso, precisa estar apto para ser um *administrador*, pois vai defrontar-se com a necessidade de gerenciar projetos de pesquisa e de ensino, coordenar grupos de trabalho e órgãos da estrutura administrativa universitária, como departamentos, cursos etc. E ainda precisa ser um *escritor* razoável (LEMOS, 2011, p. 108 apud DEWES, 2019, p. 112).

Logo, a profissão docente é uma forma de intervir na realidade social e, tão logo, uma prática social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) que precisa consolidar saberes próprios, dos estudantes e da prática; saberes histórica e culturalmente construídos, articulando o social e o individual. Dessa forma, “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 17). Isso requer, em meio às mudanças repentinas e constantes, compreender a docência e o seu desenvolvimento como um processo que demanda adaptações e movimentos de aprender a ser professor, uma vez que as exigências são outras e os fazeres assim também precisam ser.

A aprendizagem docente é um elemento fundamental nesse processo, pois ninguém nasce sabendo o exercício da docência e ninguém esgota esse aprender, na formação inicial, a lidar com os desafios e os obstáculos de ser professor. A formação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que formam os sujeitos para o magistério superior, possuem um enfoque na pesquisa e não para a docência, momento no qual os conhecimentos pedagógicos e metodológicos ficam à margem das práticas de preparação técnica e científica. Nos cursos de mestrado e de doutorado se aprende a trajetória da pesquisa, na qual se aprofunda um tema de estudo (CUNHA, 2010). Embora a resolução 3/99³⁰ do Conselho Nacional de Educação – CNE exija a oferta de uma disciplina com encargos metodológicos nos cursos, os programas de pós-graduação não possuem exigência da formação pedagógica, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento do fazer docente.

O professor, nesse sentido, transita entre uma identidade docente e uma identidade de pesquisador, assumindo papel central no processo de ensinar e aprender. Isso requer o reconhecimento de seu status social em uma posição profissional, na qual se assumem responsabilidades de ensino, extensão e gestão

³⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces0399.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

para além da pesquisa, imbricados na cultura institucional imersa em contextos que são latentes e expõem muitas perguntas para o percurso educativo.

Logo, a atividade de estudo docente se configura como um dispositivo que impulsiona a aprendizagem de ser professor, entrelaçando ações e operações dos saberes e fazeres docentes em um processo complexo, no qual o professor reconhece a sua profissão e os desafios advindos da inserção da prática educativa no seio social e cultural da universidade, associando a sua trajetória pessoal e formativa com o exercício da docência.

Isaia conceitua a atividade docente de estudo:

[...] esta atividade pode ser compreendida a partir de três momentos interligados. No primeiro, o docente tem que compreender a tarefa educativa a ser realizada; no segundo, saber quais as ações e operações necessárias para efetivá-la e, por último, auto-regular a própria tarefa, ou seja, poder refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance e a eficácia da atividade desenvolvida (2006d, p. 377).

Nesse momento, a aprendizagem de ser professor transita entre espaços auto, hétero e interformativos, nas quais as experiências pessoais e profissionais se encontram, o que implica reconhecer que aprender a ser professor no contexto do ensino superior é muito peculiar e requer um ato responsivo e consciente de transição entre o ser estudante e o tornar-se professor.

A autoformação, cunhada por Vaillant e Marcelo Garcia (2012), diz respeito a esse processo de tomada de consciência da própria formação durante o desenvolvimento da profissão docente, seja ela na fase inicial ou permanente do seu processo formativo. “É uma formação na qual o indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da sua própria formação” (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 30). Desse modo, o professor se coloca como agente de sua formação, mesmo enquanto formador (formando outros professores), desenvolvendo a pessoa do professor (MARCELO GARCIA, 1999).

Além do processo autoformativo que caracteriza a atividade de estudo docente, a ação interformativa, que “envolve atividades formativas vinculadas a professores conscientes de sua atuação como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação” (ISAIA, 2006, p. 352), aparece como um outro elemento que transversaliza essa atividade.

Isso demanda reconhecer que os docentes carregam algumas características de uma instituição, na qual se desenvolvem como profissionais e constituem-se como professores, pois “a universidade, como qualquer outra organização humana, possui uma cultura, normas, rituais, símbolos, etc., que devem ser conhecidos (ou reconhecidos) por qualquer professor que nela pretenda sobreviver” (MARCELO GARCIA³¹, 1999, p. 249).

A aprendizagem da docência, numa (re)construção de conhecimentos, é dinamizada em processo de aprender a ser professor por meio de experiências próprias e compartilhadas, “orientadas tanto pelas relações dos sujeitos com seus pares, quanto por sua relação com o mundo objetivo” (MILLANI, 2017, p. 93). Nesse sentido, esse movimento implica um processo inicial e permanente, singular e plural, individual e compartilhado entre pares e com o contexto, em meio à diversidade de sentidos produzidos no âmbito acadêmico da sociedade contemporânea.

A heteroformação, nesse âmbito, torna-se um componente relevante nesse movimento de aprender a docência, tendo em vista a apreensão cultural e social nos quais professores e estudantes se formam e desenvolvem, trazendo os contextos emergentes como força potente para se pensar as demandas da sociedade acadêmica e a aprendizagem docente. A heteroformação não se coloca como um elemento a parte desse processo, mas como um disparador para que a auto e a interformação aconteçam.

São diversas as dimensões envolvidas nos processos formativos docentes e no exercício da docência, quando se entrelaçam experiências e englobam dimensões como:

[...] o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas [...] é um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira (ISAIA, 2006a, p. 351).

Logo, o movimento de aprendizagem da docência universitária é um processo no qual os professores ascendem diferentes saberes e fazeres, de modo consciente, interligando-os com suas subjetividades e com as particularidades culturais e sociais da instituição no qual se desenvolvem. Ela assume, dessa forma, um processo de

³¹ O autor Carlos Marcelo Garcia será referenciado como Marcelo Garcia, respeitando a forma de citação que ele próprio utiliza.

formação permanente com base em teorias construídas ao longo da formação e consolidadas na prática pedagógica (BOLZAN, 2002, 2012).

Dessa forma, como construção auto e interformativa, a aprendizagem de ser professor mobiliza três momentos inter-relacionados e que são fundamentais nesse processo:

No primeiro, o docente tem que compreender a tarefa educativa a ser realizada. Em um segundo, saber quais as ações e operações necessárias para realizá-la. Em um terceiro, ser capaz de autorregulação da tarefa, podendo refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos a que se propôs (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 136).

Portanto, o movimento de aprendizagem da docência engloba percursos complexos, que entrecruzam caminhos formativos e profissionais em meio às questões pessoais do sujeito professor. Para Isaia,

[...] a aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam (ISAIA, 2006, p. 377).

Nesse sentido, destacamos que aprender a ser professor no ensino superior é um processo que entrelaça elementos inter e intrapessoais, dimensionado em diferentes tempos e espaços e permeado pelos vários contextos em que se desenvolve essa aprendizagem. Assim,

[...] tornar-se docente exige um permanente processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem, seja qual forma, faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o que faz com essa ferramenta humana depende de inúmeros fatores, tanto exógenos quanto endógenos. Aprender durante toda a vida e ao longo da trajetória docente é um fato ou circunstância que todo professor precisa aceitar, para poder constituir-se profissionalmente (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 136).

Desse modo, o movimento de aprender a docência possui como ponto central a atividade docente de estudo, sendo ela vivenciada tanto na cultura acadêmica quanto institucional, pois se aprende a ser professor enquanto o sujeito é estudante e enquanto ele exerce a docência, imerso em culturas específicas e desafios únicos de cada contexto. No século XXI, os contextos emergentes oriundos da expansão universitária, como o sistema de reserva de vagas e cotas, a diversidade, as

tecnologias digitais, a internacionalização e a mobilidade acadêmica, a EaD e os ambientes virtuais de aprendizagem, aproximam o movimento de aprendizagem docente de um momento específico, tornando-se um fator dentre vários outros a serem considerados na atividade docente de estudo, pois eles impulsionam a busca pelo incerto e duvidoso, pelo desconhecido perante as políticas institucionais e as exigências da docência.

Assim, os contextos emergentes dinamizam o ser e o estar, o ensinar e o aprender na universidade, fazendo com que os docentes reorganizem o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico a fim de atender às demandas oriundas da sociedade contemporânea em evolução, seja no âmbito da universidade ou da escola. Logo, como já vimos, aprender a ser professor e atender as demandas que surgem desse processo formativo não é algo automático, mas que precisa ser construído e internalizado.

[...] esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica, lo que conduce a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. La construcción de la identidad profesional se inicia durante el periodo de estudiante en las escuelas, pero se consolida luego en la formación inicial, y se prolonga durante todo el ejercicio profesional³² (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2018, p. 54).

Conforme Marcelo Garcia pondera, a identidade da profissão professor é construída ao longo da vida discente e docente, quando se aprende e quando se é professor. No entanto, o movimento de aprendizagem da docência e a relevância da atividade docente de estudo se tornam ainda mais visíveis e latentes nos primeiros anos de exercício da profissão docente, principalmente daqueles que ainda não tiveram experiências profissionais no campo da educação. É no período inicial do exercício da profissão que “se producen aprendizajes que tendrán un fuerte impacto en la forma de asumir posteriormente la práctica profesional”³³ (AGÜERO, 2015, p. 159). Dessa forma, esse período assume uma dimensão importante na constituição da docência, pois além de ser um movimento de transição de uma identidade discente

³² Tradução nossa: Isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica que leva à configuração de representações subjetivas sobre a profissão docente. A construção da identidade profissional começa durante o período de estudante nas escolas, mas é consolidada na formação inicial e se estende ao longo do exercício da profissão.

³³ Tradução nossa: Se produzem aprendizagens que terão um forte impacto na maneira de assumir a prática profissional posteriormente.

para uma identidade docente, é o momento no qual se dinamizam experiências e práticas formativas em meio ao contexto universitário.

É nessa fase inicial que se transpassam saberes cognitivos, pedagógicos, teóricos e metodológicos alicerçados nos processos formativos e no cotidiano prático da sala de aula e dos espaços de pesquisa, extensão e gestão, nos quais os desafios e possibilidades dos contextos emergentes se constituem. É um tempo no qual se mobilizam diferentes saberes oriundos de diversas esferas, o que implica pensar no trabalho pedagógico do professor que, ao mesmo tempo em que está aprendendo a ser professor, num movimento de compreensão da tarefa educativa, de acionar operações e ações para a sua realização e de autorregular essa tarefa (ISAIA; BOLZAN, 2008), está ensinando estudantes a serem professores. Há muita coisa implicada no meio de tudo isso e que merece atenção, tendo em vista a complexidade que se apresenta diante desse contexto de aprender a docência na fase inicial da profissão.

Por isso, na próxima seção, refletiremos acerca dos professores iniciantes e o trabalho pedagógico desenvolvido por eles, enfocando na atuação nos cursos de licenciatura, tendo em vista a temática deste trabalho. Propusemo-nos a discutir os saberes e os fazeres mobilizados no movimento de aprender a docência e a atividade docente de estudo em meio aos contextos emergentes.

3.2.1 O trabalho pedagógico do professor iniciante: saberes e fazeres do ser docente nos cursos de licenciatura

Como vimos até agora, os processos de construção da identidade docente mesclam elementos pessoais e profissionais, quando se entrelaçam experiências de vida com saberes teóricos e práticos da profissão professor em construção e permanente aprendizagem. Sobre isso, Nóvoa pondera que o processo identitário “é um lugar de lutas e conflitos” e “é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (1992, p. 16). Para o docente que está ingressando no magistério, esse é um momento crucial, pois é quando ele se integra a uma cultura acadêmica e passa a aprender nesse meio institucional e universitário.

O professor iniciante é aquele que possui até cinco anos de experiências docentes, sem atividades profissionais prévias no ensino superior. Isto é, aquele sujeito que transita entre ser estudante e ser professor; aquele profissional que recém

saiu do curso de pós-graduação, a nível de mestrado e doutorado, e ingressa no magistério superior, assumindo as demandas e encarando os desafios da universidade. Embora possa vir a ter experiências como professor substituto, o professor iniciante vivencia todas as exigências do ensino superior para além da dimensão teórica e científica, pois o contexto atual exige saberes que deem conta da diversidade social e cultural no meio acadêmico.

En el terreno educativo, el profesor (o profesora) novel es aquel recién graduado de la universidad que imparte docencia por primera vez en una institución educativa. Se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa. Normalmente, el único contacto con niños o jóvenes es el adquirido durante las prácticas que se realizan a lo largo de la formación inicial universitaria, en general en el último curso de la carrera o en la mayoría de casos, en tutorías o clases particulares, sustituciones, etc. (BOZU, 2009, p. 320).³⁴

Para o professor iniciante, a carreira docente torna-se, muitas vezes, um grande desafio. Para aqueles que não possuem a formação inicial em curso de licenciatura isso é ainda mais evidente, tendo em vista que o enfoque nos cursos de pós-graduação é na pesquisa, com a centralidade em um estudo vertical. A pesquisa faz parte da construção identitária do professor do magistério superior, pois está interiorizada nas suas vivências formativas até então, o que traz à tona a exigência de saberes didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico na universidade. Dessa forma, “converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual”, diz Marcelo Garcia (2006, p. 86), no qual precisam ser considerados os saberes para além do campo científico e específico de uma disciplina ou de uma profissão. Isso implica, inicialmente, que o professor principiante se reconheça e seja reconhecido e legitimado no contexto acadêmico, complexo e exigente, para assumir com clareza e objetividade os desafios e responsabilidades universitárias.

Tendo em vista que “a função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazer parte dela” (POZO, 2002, p. 25), os professores apreendem a cultura e a dinâmica institucional³⁵, o que ainda implica,

³⁴ Tradução nossa: No terreno educativo, o professor (ou professora) iniciante é aquele recém graduado na universidade que leciona pela primeira vez em uma instituição educativa. Caracteriza-se por ter pouca ou nenhuma experiência docente prévia. Geralmente, o único contato com crianças ou jovens é aquele que acontece durante as práticas que se realizam ao longo da formação inicial, em geral no último semestre do curso ou, na maioria dos casos, em tutorias ou aulas particulares, substituições, etc.

³⁵ Implica políticas internas e externas que influenciam nessa organização.

em tempos atuais, aprender a docência em contextos emergentes. Nesse sentido, também “não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária” (VEIGA, 2012, p. 42), incorporando os desafios e as possibilidades de trabalho que surgiram a partir da inovação e das transformações sociais, econômicas e culturais.

Já está claro, corroborando com Isaia, Maciel e Bolzan, que:

A docência universitária é uma atividade complexa, o que é confirmado a partir de algumas assertivas: o exercício da docência universitária é singular, envolvendo uma multiplicidade de saberes (inclusive os pedagógicos), competências apropriadas e atitudes pertinentes compreendidas em suas relações, configurando-se como um trabalho essencialmente interativo; prevê o domínio de um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão; a atividade docente engloba demandas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão (2012, p. 171).

Assim, dar aula significa muito mais do que transmitir o conteúdo, ideia que por muito tempo perpetuou no campo educacional e ditou os objetivos e propostas educativas. Embora o docente seja mais valorizado pelo domínio do seu conhecimento disciplinar do que por sua capacidade de ensinar, justamente em função da formação inicial priorizar os saberes disciplinares sobre os pedagógicos (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2018), somente o conhecimento não basta: “é necessário apropriar-se dos elementos que sustentam o trabalho pedagógico para potencializar a aprendizagem dos estudantes universitários” (WIEBUSCH, 2016, p. 62). Além de transpor saberes conteudistas, específicos para o exercício de uma profissão, a docência requer um olhar atento para as singularidades dos saberes que se desenvolvem no viés sociais e cultural.

Considerando que “el conjunto de formadores en formación docente tiene en común, salvo raras excepciones, la escasa preparación para el desarrollo de su tarea³⁶” (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2018, p. 71) e que eles ainda não possuem o contato com a organização pedagógica de uma aula, principalmente aqueles professores que não se formam em cursos de licenciatura, o contexto do ensino superior se apresenta como a primeira oportunidade de desenvolvimento de uma prática pedagógica. Portanto, os “professores iniciantes aprendem e interiorizam, neste período, os conhecimentos, os modelos, as normas, os valores, as condutas

³⁶ Tradução nossa: O conjunto de formadores em formação docente tem em comum, com algumas exceções, a escassa preparação para o desenvolvimento de sua tarefa.

pedagógicas, que caracterizam a cultural docente e acadêmica na qual se integram” (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011, p. 5).

Quando fazemos menção à docência nos cursos de licenciatura, que são aqueles que estão preparando professores para o exercício da docência na educação básica, os conhecimentos, saberes e fazeres precisam ir além da educação escolarizada, mecanizada, repetitiva e memorizada, marcada pela distribuição do conhecimento (CUNHA, 2010). A docência nesses cursos, principalmente, precisa estar alicerçada em conhecimentos pedagógicos e metodológicos que ensinem aos estudantes em formação inicial a rotina e o dia a dia da escola, aliando teoria e prática, explorando as realidades que constituem o fazer docente na caminhada escolar.

Assim, aprender e desenvolver a docência nos cursos de licenciatura, na fase inicial da carreira, é estar aberto às características e às necessidades que fazem parte da formação do formador e da aprendizagem docente do professor iniciante, implicando no reconhecimento da atividade docente de estudo que acontece em meio à uma cultura institucional. Uma vez que a atuação docente exige [re]significar a prática em um locus social e cultural em transformação, a docência universitária do professor iniciante configura-se como um elemento no movimento de aprendizagem do ser professor.

É nessa fase inicial da carreira que se evidenciam as bases epistemológicas e políticas da formação, na qual se tencionam aspectos do ensino e da pesquisa, da gestão e da produtividade acadêmica, da pesquisa e da extensão, do pessoal e do coletivo, trazendo à tona a necessidade de outros saberes para além dos científicos. É o momento no qual há uma ruptura com a perspectiva de reprodução e no qual aumenta o valor das experiências na constituição da prática, pois os professores iniciantes se espelham nos próprios professores formadores que tiveram, uma vez que ainda não possuem o cotidiano prático da profissão.

Esses saberes da experiência estão pautados nas próprias vivências que os principiantes tiveram com os seus docentes. Assim, os saberes da experiência se tornam fundamentais, pois acionar as aprendizagens construídas ao longo das vivências formativas auxiliam a pensar o fazer pedagógico e reverberam, buscando atender à dinâmica institucional na qual os professores estão inseridos. Tardif dialoga nesse sentido, quando ele afirma que:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar [...] essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anterior, de

crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (2014, p. 260).

Assim, a partir desses saberes pautados nas experiências discentes, em consonância com a exigência curricular e disciplinar, os professores iniciantes vão construindo seus saberes profissionais, temporais e decisivos no estabelecimento de rotinas, no exercício e na prática profissional, que serão desenvolvidos ao longo do movimento de aprendizagem da docência, no âmbito de uma carreira, “de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (IDEM, p. 262).

Isso faz com que os saberes profissionais sejam construídos ao longo do movimento de aprender a docência, tornam-se plurais visto que os contextos emergentes modificam os saberes alicerçados em metodologias tradicionais e homogêneas. Além disso, tornam-se heterogêneos pois advém, como vimos, da cultura pessoal e escolar do docente iniciante que dormiu aluno e acordou professor³⁷, um ritual de passagem que implica desafios e incertezas; das teorias, concepções e técnicas; da ação e prática de relação e interação com os estudantes e com os pares, numa trabalho colaborativo.

Sobre isso, discorrem Pimenta e Anastasiou:

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento (2014, p. 88).

Além disso, esses saberes são oriundos de diferentes naturezas, uma vez que emergem do/no contexto universitário, na relação com o outro, ao mesmo tempo em que são internalizados de forma muito particular e individual de quem está em constante processo de formação. Assim, “há que situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p. 16). Os saberes para a docência, dessa forma, assumem forma no desenvolvimento do trabalho pedagógico, momento no qual são acionados os saberes experienciais, científicos e profissionais.

³⁷ Referência ao título do artigo “Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006). Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/dormi-aluno-acordei-professor-interfaces-da-formacao-para-o-exercicio-do-ensino>. Acesso em: 27 mai. 2020.

O trabalho pedagógico, “compreendido como o modo de dinamizar entre os saberes e os fazeres docentes pautados nos conhecimentos teóricos que balizam as escolhas do professor” (BRAUN, 2019, p. 69), é um dos processos que fazem parte da atividade docente e por meio do qual o professor organiza as suas práticas e sustenta as vias de ensinar e de aprender. Isto é, envolve as estratégias didáticas (BOLZAN, 2011) que serão a base para articular conteúdos e propostas de ensino, aprendidas ao longo das práticas formativas docentes. Assim, ele merece atenção especial quando dimensionamos a sua importância e necessidade no exercício da profissão do professor iniciante, levando em consideração as possibilidades de ensinar e de aprender oriundas dos contextos emergentes, assumidos e dinamizados em meio à expansão universitária, e a pouca ou nenhuma experiência profissional no que tange o campo da docência.

O professor iniciante enfrenta “muitos desafios e exigências no início da sua carreira docente, que são inerentes ao exercício da docência e da atuação docente” (WIEBUSCH, 2016, p. 60). Assim, acionar os diferentes saberes significa recorrer a diversos tempos-espacos formativos, compreendendo que eles estão vinculados aos processos formativos e aos elementos dinamizadas na atividade de estudo docente, isto é, numa trama de interlocuções no movimento de aprender a docência. Dessa forma, os saberes que o docente constrói e mobiliza são “compostos de vários saberes, oriundos de diferentes fontes, e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” (TARDIF; GAUTHIER, 1996, p. 11). Assim, o movimento de aprender a docência na docência não é um caminho de mão única, tendo em vista que ele se constitui de forma constante ao longo da profissão quando, de maneira contínua, vai mobilizando saberes a partir do exercício da docência e da [re]significação de sentidos nas práticas que desenvolve, na qual o professor entra em contato com a diversidade estudantil e com os contextos sociais e culturais de seus pares. Dessa forma, continuamente as práticas, sustentadas pelas teorias num movimento de ação, reflexão, ação (SCHÖN, 2000), permitem que o professor reelabore os saberes e fazeres da docência em consonância com as transformações e exigências universitárias.

Logo, reconhecer os saberes necessários e inerentes ao exercício da docência pressupõe um percurso que exige um repertório de saberes e uma postura de dedicação e responsabilidade diária ao exercício da profissão. E este processo de reconhecimento se dá no envolvimento pleno de aprender os saberes, a partir das intenções formativas dos professores e as que referenciam a profissão (ZANCAN, 2018, p. 118).

Com isso, podemos compreender que os contextos emergentes trazem implicações para o movimento de aprendizagem da/na docência, uma vez que os desafios e as possibilidades oriundas deles (re) organizam os saberes necessários para o exercício profissional no campo da educação. O professor se constitui, nesse sentido, na inter-relação entre os saberes da docência com as singularidades provenientes dos contextos que emergiram no ensino superior e que estão intimamente ligados às mudanças da sociedade. Logo, refletem no modo pedagógico e metodológico de ministrar as aulas nas licenciaturas, haja vista a especificidade do cotidiano prático desses cursos.

Isso implica reconhecer que o trabalho pedagógico precisa ser pensado a fim de contemplar aspectos metodológicos, objetivos de ensinagem e de aprendizagem – de quem ensina e de quem aprende, interligando conhecimentos científicos e pedagógicos na perspectiva de contemplar a pluralidade de sentidos que compõem os espaços institucionais. Para isso, o professor necessita ter uma visão muito clara do que se quer e do que se espera com determinada teoria, transpondo-a para o universo do estudante e possibilitando reflexões em torno das práticas. Esse desafio se torna ainda maior em cursos de formação de professores, pois o professor formador, em constante processo formativo, precisa adequar o desenvolvimento do seu trabalho às demandas das escolas nos quais os futuros professores irão atuar, a fim de tornar o ensino significativo.

Dessa forma, é fundamental retornar aos saberes anteriormente discutidos e corroborar com Cunha (2009), quando ela afirma que eles são aprendidos nas experiências de trabalho e nas práticas cotidianas. Por isso, a relevância do professor conhecer o campo de conhecimento e as realidades sociais e culturais, a fim de pensar em melhores propostas para atender as demandas do contexto no qual está inserido, atentando aos modos como os quais os estudantes respondem ao seu trabalho.

Logo, em meio aos saberes docentes, curriculares e pedagógicos (TARDIF, 2002), os docentes principiantes constroem a sustentação teórica da sua prática educativa, aprendendo diariamente a serem professores em meio ao contexto universitário e à dinâmica institucional. Como professor e como aprendiz, as relações e interações que os docentes estabelecem com os pares e com os estudantes são elementos importantes na sua constituição e que tendem a repercutir positivamente na sua aprendizagem, numa rede de relação, interação e colaboração.

A constituição da rede de relações docentes se faz à medida que se instaura o processo de troca entre pares. Pressupõem processos de interação e mediação constituídos a partir de instrumentos culturais como o discurso e a atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores. Implica no compartilhamento dos significados e idéias sobre o conhecimento pedagógico a partir da atividade discursiva, permitindo a construção conjunta de saberes e fazeres de forma compartilhada (BOLZAN, 2006, p. 381).

Portanto, desenvolver o trabalho pedagógico em meio aos processos formativos e às vivências docentes no ensino superior leva em conta um conjunto de ideias, saberes, conhecimentos e experiências organizadas individualmente, de modo consciente pelo sujeito, e coletivamente, abarcando as dimensões institucionais e as singularidades dos estudantes e do contexto, com os quais o professor interage.

Isso na perspectiva de qualificar o desenvolvimento profissional e pessoal, favorecendo processos de interação e de relação com outros profissionais e com outros sujeitos da instituição. Com isso, é possível [re]significar os saberes e compartilhar experiências do contexto superior, das emergências sociais e culturais, das especificidades e das particularidades da docência e, principalmente, os desafios, os enfrentamentos e as possibilidades de aprender e de ensinar a ser professor em meio aos contextos emergentes. Isto é, aprender a docência e ensinar a docência imerso nas tecnologias digitais, na diversidade, nas exigências do quadripé universitário, entre os demais exemplos já mencionados.

Assim, além de atentar para a própria vivência formativa, na qual o professor iniciante aprende o ofício da docência, esse movimento requer um olhar voltado ao profissional que está sendo formado para atuar em escolas e instituições de ensino. Educar para a educação é ultrapassar os limites dos conteúdos e compreender que formar professores vai além de uma disciplina e de uma ementa curricular, mas que deve assegurar a articulação entre a teoria e a prática. Sobre isso, discorre o artigo 5º da resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015³⁸, quando trata sobre a formação dos profissionais do magistério, que deve assegurar:

[...] a integração e a interdisciplinaridade curricular [...] a construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão [...] acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa [...] dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério [...] elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais [...] o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) [...] promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens [...]

³⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 out. 2019.

consolidação da educação inclusiva [...] atualização da prática docente (BRASIL, 2015a, p. 6).

A partir disso, fica claro que os saberes que o professor precisa acionar no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico são de naturezas diversas, contemplando princípios, concepções e conteúdos oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo a justiça social, o respeito à diversidade e a promoção da participação e gestão democrática (BRASIL, 2015). Isso aliando, também, os elementos do quadripé universitário, no qual o discente e docentes aprendem e se constituem.

No entanto, quando enfocamos no trabalho pedagógico do professor nos cursos de licenciatura, seja ele experiente ou iniciante, os saberes de cunho pedagógico, que incluem as estratégias de ensino e/ou metodológicas, são fundamentais, pois os estudantes precisam ser compreendidos e vistos durante as vivências formativas como sujeitos que se formarão professores, independente da sua atuação profissional futura. Assim, entra em questão a falta de aperfeiçoamento pedagógico que os professores iniciantes provavelmente vivenciaram na sua formação permanente.

Tendo em vista que estão atuando em cursos de licenciatura, nos quais se espera “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular” (BRASIL, 2015, p. 11), a prática cotidiana é fundamental. Assim, podem ser pensados muitos desafios, de ordem organizacional e pedagógica, no trabalho do professor iniciante, que pouco sabe sobre os conhecimentos pedagógicos, mas está imerso em um currículo no qual a prática é componente essencial.

Logo, mais uma vez os processos formativos o exercício da docência se entrelaçam, numa permanente atividade de estudo docente para que o professor consiga não somente aplicar o conteúdo, mas compreender as estratégias metodológicas que podem ser utilizadas em sala de aula, pois “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Assim, a docência nos cursos de licenciatura requer um ato consciente de desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem que os estudantes em formação possam relacionar, além da teoria e práticas, as demandas sociais com as necessidades escolares, uma vez que a escola acompanha as transformações da sociedade. Logo, práticas que potencializem a relação entre escola e universidade, entre alunos e contextos educativos são fundamentais para que os estudantes em

formação inicial possam visualizar possibilidades de práticas transformadoras, emancipatórias e que auxiliem a formar jovens, de escolas públicas, com criticidade e autonomia. Frente a isso, Fávero e Tonieto (2010) traz uma importante contribuição para a discussão e que nos ajuda a pensar no trabalho pedagógico do professor: “a aprendizagem é significativa quando o professor, além de expor o conteúdo, explicar a matéria e partilhar experiências profissionais” (p. 81), tornando latentes os saberes das experiências, oriundos das vivências formativas.

Para o professor iniciante, dessa forma, surgem desafios e enfrentamentos na caminhada docente, visto que ele está construindo experiências no magistério e aprendendo a docência durante o exercício da mesma. É importante termos clareza que muitos docentes que ingressam como professores formadores não possuem formação específica em cursos de licenciatura. Muitas vezes eles ficam centrados no conteúdo e não exploram ou possibilitam reflexões sobre a prática, justamente por não possuírem esse conhecimento e/ou um percurso trilhado na docência. Assim, como formar para algo que não se conhece, visto que o artigo 66 da LDB 9394/96 traz que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, s.p.), enquanto que o artigo 62 diz que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (Ibid), sendo este o foco de atuação dos professores formadores?

Os professores iniciantes, dessa forma, precisam se reconhecer como sujeitos em formação, conforme já mencionamos, compreendo a tarefa educativa a ser realizada e quais os dispositivos que precisam ser acionados para que isso aconteça. Desse modo:

Pensar a docência no ensino superior entre o paradigma do ensino e o paradigma da aprendizagem exige, antes de tudo, que os sujeitos do processo – professores e alunos – compreendam-se como sujeitos em formação e compreendam o processo formativo do profissional para além do domínio da técnica (instrumentalização). Isso implica compreender a formação profissional também como espaço de formação pessoal, uma vez que uma parte importante da pessoa será o profissional e vice-versa, ou seja, dado que a figura do profissional e a figura da pessoa são constituintes de um mesmo sujeito. A mudança de paradigma pressupõe, assim, mudanças (i) na prática docente, que passa a ser vista como exercício profissional; (ii) na reconfiguração da aula, que passa a ser entendida como espaço de aprendizagem; e, ainda (iii) no modo como é concebida a prática discente, que deixa de ser receptiva e começa a ser ativa (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 82).

Dessa forma, vários e diferentes elementos são acionados quando o professor iniciante compreende a sua posição como docente e aprendiz, uma vez que ele se coloca como sujeito da aprendizagem e do processo educativo, em um movimento de consciência-práxis, na qual teoria e prática são indispensáveis (GHEDIN, 2005 apud FÁVERO; TONIETO, 2010). Esse é um dos pontos-chaves do trabalho pedagógico, seja do professor iniciante ou não, a fim de enriquecer e potencializar práticas que, alicerçadas pela teoria, modificam ideias, pensamentos e ajudam a construir sujeitos críticos e autônomos. Assim, “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1996, p. 25), numa ação intencional no qual o professor se reconhece como responsável pela aprendizagem – própria e dos estudantes.

Desse modo, “toda a compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão” (FREIRE, 1967, p. 106), por meio da qual o docente se constitui e se desenvolve, ensina e aprende, desvela os contextos, em suas singularidades e pluralidades, nos quais os processos de aprendizagem da/na docência se consolidam.

Um professor não ensina aquilo que não sabe. Ele demanda tempo para a apropriação dos saberes necessários para o desenvolvimento da sua profissão de modo crítico, reflexivo e significativo, o que torna o desenvolvimento do trabalho pedagógico um desafio constante na construção da docência durante a docência. Esse movimento constitutivo está implicado em contextos emergentes, que pulsam por atualizações constantes no modo de compreender o processo educativo e a universidade, a fim de construir caminhos mais potentes na formação inicial e permanente dos professores.

4 A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO: CAMINHANDO E CANTANDO...



*Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer*

*Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte
E acreditam nas flores vencendo o canhão*

*Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição*

(Caminhando e cantando – Geraldo Vandré)

Aprender e ensinar; caminhar e cantar: verbos de uma grandeza sem fim e que quando combinados, ou simplesmente encontrados, fazem emergir sentimentos de vontade, de esperança, de grandiosidade. Aprender e ensinar num movimento colaborativo, compartilhado, entre pessoas singulares, diferentes, de outras culturas. Caminhar e cantar num movimento de avançar, perpassando com leveza os caminhos da vida, nos trilhos da sabedoria, do ver e do ouvir, do crer e do poder, do ser e do estar, com *amores na mente e as flores no chão*.

Caminhar e cantar entre o aprender e o ensinar, *nas escolas, nas ruas, campos ou construções*, em diversos tempos e espaços, de braços dados, entrelaçados, envolvidos por um nó³⁹ do saber, do conhecer, do querer, do permitir, do girassol. Caminhar e cantar entre o aprender e o ensinar, buscando sentidos entre o fazer, o refletir, o pensar, impulsionando outros movimentos e novos significados.

Caminhar é um movimento que permite construir teias, redes de caminhos que são o pano de fundo para um objetivo, uma intencionalidade, uma finalidade. Essas fiações são tecidas, arrematadas pelas peculiaridades de cada espaço no qual

³⁹ No sentido de entrelaçar, amarrar, de unir pessoas, elementos e/ou materiais; aqui, difere da ideia de apertar, prender algo ou alguém.

circulam e, principalmente, pelas escolhas e sentidos produzidos por quem caminha, canta, aprende e ensina, de modo individual e/ou coletivo.

Percorrer entre *as escolas, nas ruas, campos ou construções* é caminhar na coletividade, é traçar teias e arquitetar redes de subjetividades, de desenvolvimento e de formação. Isso porque somos constituídos a partir do outro e do outrem, emaranhados em distintas teias que sobrepostas, ou que simplesmente perpassadas, constituem a história do ser e do viver.

Assim, a constituição do sujeito acontece nesse movimento dialético do social e do individual, das necessidades e singularidades imersas no contexto de cultura e de história dos espaços, dos caminhos e das redes que se constituem.

[...] sem os outros não há um eu e sem eu não há um outro. São muitas e diferentes as relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos, mas nelas ele se altera, se constitui, sem deixar de ser ele mesmo [...] é um elemento constitutivo da sociedade sem a qual ele próprio não existe (FREITAS et al., 2015, p. 54-55).

Dessa forma, o indivíduo se humaniza junto à cultura, por meio de um ato de compreensão a partir da observação e interação do/com o outro (BAKHTIN, 2006), o que caracteriza uma atividade discursiva na qual sujeitos em contato trocam ideias e concepções de maneira dialógica, tendo em vista que é fundamental que o discurso que se estabelece produza sentidos, reflita e refrata os ditos dos sujeitos em interação.

Assim, esse movimento dialógico e dialético, de reconhecimento de si e do outro na construção de redes e de teias com sentido, na constituição dos múltiplos eus que se multiplicam no discurso, leva-nos a refletir sobre a pesquisa nas Ciências Humanas e, principalmente, na educação.

Nas próximas linhas, discorreremos acerca da abordagem metodológica empregada nesta pesquisa, na perspectiva de possibilitar uma interlocução entre a temática, os objetivos propostos e os sujeitos participantes pautada na interação e no movimento dialógico da rede de relações.

4.1 TEMÁTICA

Este estudo está entrelaçado com um projeto maior que se desenvolve no âmbito do grupo GPFOPE, como já mencionado. Desta forma, está envolvido com os processos formativos vivenciados por estudantes e docentes dos cursos de licenciatura na UFSM, permeados por contextos que emergem das mudanças da sociedade. Portanto, são diferentes os elementos que perpassam a aprendizagem

docente também do professor iniciante no ensino superior, que inserido em um espaço novo, depara-se com desafios e tensionamentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Partindo disso, definimos como tema central de pesquisa:

Aprendizagem docente do professor iniciante nos cursos de licenciatura na perspectiva dos contextos emergentes

Esta escolha pelos professores iniciantes que atuam nos cursos de formação de professores aconteceu, como já mencionado, dadas as possibilidades de estabelecer contatos com o ensino e a aprendizagem na educação básica, uma vez que o campo de atuação daqueles que estão sendo formados professores são as escolas. Portanto, a delimitação da temática, o que nos levou ao problema de investigação, busca estabelecer conexões entre a formação de professores, a aprendizagem docente e a educação básica, levando em consideração os processos formativos também no ensino superior.

4.2 PROBLEMA DE PESQUISA

A questão norteadora deste estudo é compreender os movimentos produzidos da/na aprendizagem docente no meio universitário, na perspectiva dos professores iniciantes, considerando os cursos de formação de professores e os diferentes elementos que perpassam a sua atuação, levando em conta os contextos emergentes do/no ensino superior.

Assim, elencamos como problema de pesquisa: *quais são os movimentos produzidos pelos professores iniciantes nos processos de aprender a docência nas licenciaturas, em meio aos contextos emergentes?*

4.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

4.3.1 Objetivo geral

Compreender os movimentos produzidos na aprendizagem da docência em meio aos contextos emergentes.

4.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Conhecer as concepções dos professores iniciantes das licenciaturas acerca de contextos emergentes.
- ✓ Identificar os contextos emergentes elencados pelos professores iniciantes e suas implicações na aprendizagem da docência.
- ✓ Reconhecer movimentos produzidos a partir dos contextos emergentes e sua repercussão na construção da docência dos professores iniciantes das licenciaturas.

4.4 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Quando pensamos na área educacional, pensamos em pessoas: únicas, plurais, singulares, políticas, ideológicas, que pensam, expressam-se e dialogam com o mundo, com o espaço-tempo, com as culturas, histórias e experiências. Logo, estão em interação com o outro. Para discorrer sobre pesquisa em educação, é fundamental e necessário pensar na palavra de outrem e de onde ela vem, com quais potencialidades e possibilidades ela se apresenta e se enuncia, porque “a complexa relação do outro, em todas as esferas da cultura e da atividade, impregna toda a vida do homem” (BAKHTIN, 1997, p. 384).

Portanto, por meio de todas as possibilidades que se empregam a partir da palavra e da voz do outro, escolhemos e delimitamos este estudo na perspectiva qualitativa narrativa sociocultural⁴⁰ (BOLZAN, 2001, 2002, 2009), corroborando com a ideia de Freitas e Ramos quando afirmam que “o intuito da pesquisa qualitativa é a compreensão dos sentidos que são construídos e compartilhados por indivíduos socialmente relacionados” (2010, p. 8).

Caminhar e cantar, aprender e ensinar na pesquisa qualitativa é explorar opiniões, ideias, concepções de outro sujeito, de outra cultura, de outro espaço-tempo que são o sustento da trama de relações, de enunciados e de vozes que transitam nos sentidos, pessoais e/ou coletivos.

O foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto. O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões

⁴⁰ Esta perspectiva foi cunhada na tese de doutoramento de Bolzan (2001), a partir de estudos vygotskianos e bakhtinianos.

e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 376).

Desta forma, é necessário enfocarmos na pesquisa qualitativa sociocultural porque se configura como um estudo que “comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo” (BOLZAN, 2009, p. 386). Assim, levamos em consideração, nessa abordagem, o contexto sociocultural dos participantes do fazer pesquisa, [re]significando perspectivas e conhecendo realidades, compreendendo e interpretando os significados construídos pelos sujeitos (TAYLOR; BOGDAN, 1984).

Isso é fundamental para compreendermos o lugar de onde o sujeito se constitui e em qual cultura ele se humaniza, desenvolve-se e articula seu caráter biológico e social (VYGOTSKI, 2007). Assim, a palavra surge como um instrumento fundamental para que essa perspectiva de fato se materialize, permitindo a relação entre os múltiplos eus e os outros. “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p. 34), permite a comunicação humana, a possibilidade de interiorização de sentidos e faz parte de todos os atos conscientes da vida humana (idem, 2006). “A palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (ibidem). Dessa forma, é um instrumento potente e relevante para exteriorizar ideias e sentidos.

Nessa direção, esta pesquisa se configura, além da abordagem qualitativa sociocultural, como narrativa, pautada na perspectiva de compreensão do outro por meio das palavras enunciadas e exteriorizadas, “tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 40), vinculadas com um contexto sociocultural do qual surgem as significações oriundas de experiências e vivências.

A investigação narrativa permite conhecer histórias, práticas, possibilidades de ser e de estar, de caminhar e de cantar, de aprender e de ensinar. Através das falas, podemos conhecer o outro, o lugar de onde ele vem, o trabalho que desenvolve, suas ideias, desafios e provocações. Logo, “la narrativa esta situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que esta basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación”⁴¹ (LARROSA et al., 1995, p. 16).

⁴¹ Tradução nossa: a narrativa está situada em uma matriz de pesquisa qualitativa, uma vez que se baseia na experiência vivida e nas qualidades de vida e de educação.

Assim, relacionam-se discursos interiores, de quem ouve, isto é, do pesquisador, e enunciados de quem participa da pesquisa e narra suas vivências, relacionando singularidades de dois polos (de quem fala e de quem ouve) que se entrecruzam nas vozes e narrativas. Logo,

aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”⁴², é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra (BAKHTIN, 2016, p. 151).

No entanto, é preciso que tenhamos clareza que o pesquisador não é um sujeito neutro, desprovido de ideologias e perspectivas, passivo no ato de somente ouvir as narrativas de outrem. São diferentes as verdades que perpassam um discurso e que não podem se sobressair para não haver uma manipulação de ideias. Pelo contrário, a palavra do outro precisa se configurar em um movimento dialógico (FREIRE, 2014), no qual não acontece um juízo de valor, mas uma interação entre as duas esferas.

Bakhtin, em “Marxismo e filosofia da linguagem”, debruçou-se sobre esses aspectos e afirmou que:

O erro fundamental dos pesquisadores que já se debruçaram sobre as formas de transmissão do discurso de outrem, é tê-lo sistematicamente divorciado do contexto narrativo. Daí o caráter estático das pesquisas nesse campo (o que se aplica igualmente a todas as investigações em sintaxe). No entanto, o objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. Na verdade, eles só têm uma existência real, só se formam e vivem através dessa inter-relação, e não de maneira isolada. O discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica. Essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal (2016, p. 151-152).

Levando isso em consideração, reiteramos que o propósito da pesquisa qualitativa narrativa sociocultural aqui empregada tem seu enfoque no sujeito que narra suas experiências, em consonâncias com o contexto de onde fala e o lugar de onde vem, numa perspectiva de escuta sensível às recorrências que emergem. No entanto, não é uma escuta avaliativa, mas interativa, na qual pesquisador e participante ouvem e contam, aprendem e ensinam. Isso porque a narrativa “à medida que incide sobre o mundo, interpretando-o, age sobre quem a escuta, possibilitando

⁴² Grifos do autor.

nesse vaivém entre contar e ouvir, o contador, a audiência e a própria história sofrerem transformações” (BOLZAN, 2010, p. 35).

Assim, a narrativa permite que o participante da pesquisa pense sobre suas experiências e reflita sobre a sua própria fala, em um ato consciente e responsivo. O mesmo acontece com o pesquisador, que possivelmente confrontado e instigado em suas premissas e concepções, reelabora seus sentidos. Logo, não há neutralidade na pesquisa, porque o pesquisador “se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (FREITAS, 2002, p. 25-26).

Portanto, a pesquisa qualitativa narrativa sociocultural está pautada em ouvir a voz do outro e o que ele tem a dizer para situarmo-nos, como pesquisadores (sempre em (trans)formação) em um lugar e um espaço carregado de histórias e experiências, permeado por subjetividades e ideologias; está situada em um ato muito mais que contemplativo, mas responsivo com o discurso do outro, ancorada no diálogo e na interação e relação entre sujeitos.

Neste caso, as narrativas permitem conhecer o processo de aprender a docência nos cursos de formação inicial de professores em meio às emergências sociais e culturais, entre os diferentes contextos emergentes, de sujeitos professores iniciantes que se articulam nas experiências vividas no campo social, cultural e acadêmico, nos diferentes âmbitos da universidade.

4.5 CONTEXTO E SUJEITOS DE PESQUISA

Caminhando e cantando e seguindo a canção, aprendendo e ensinando uma nova lição são processos característicos de quem se permite construir redes de interação e de interlocução com outras pessoas – culturas, subjetividades, singularidades. Carregamos conosco histórias de vida que constituem o nosso ser e a nossa essência, que fazem parte do que somos, do que éramos e do que seremos, pois somos uma constante metamorfose ambulante.

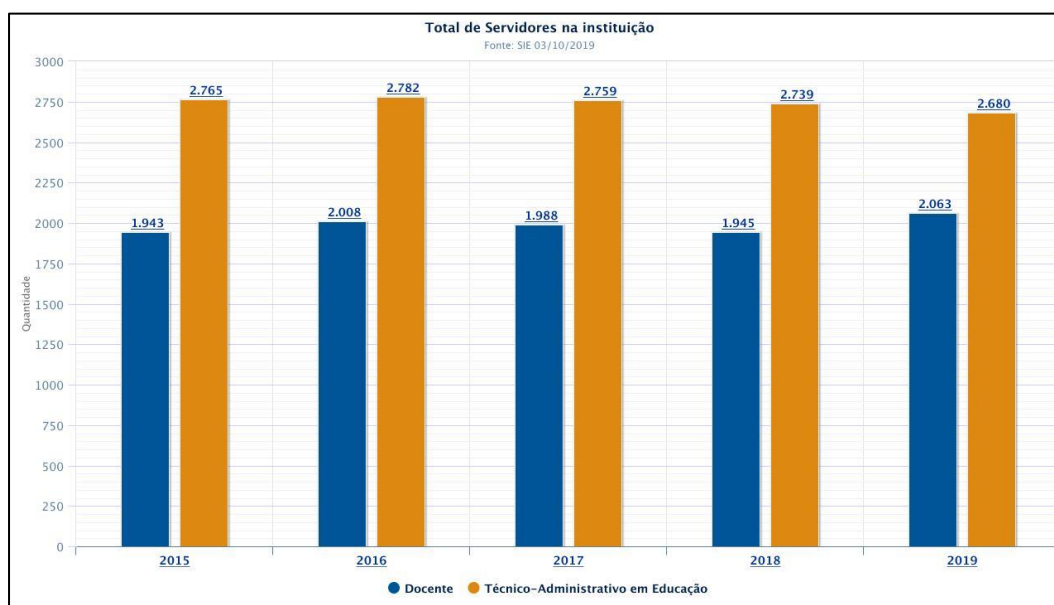
Mudanças essas que transitam em diferentes espaços-tempos que somam e agregam ao nosso indivíduo e aos sujeitos que nos formamos e nos tornamos; metamorfoses ambulantes que acontecem em contextos que caminhamos e desenvolvemo-nos. Por isso, mais uma vez, a importância de pesquisar no viés sociocultural, com o intuito de compreender a relevância do meio na constituição do ser, na construção da docência do professor iniciante em uma universidade pública.

Desta forma, reiteramos que o contexto de investigação desta pesquisa é uma instituição de ensino superior -IES, que resiste, dentre milhares de outras, ao desmonte da educação pública e gratuita que afronta a sociedade atual. A Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, uma IES pública e federal, está localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul/RS.

Fundada em 1960 e inaugurada em 1972, a UFSM conta com três (3) campus, sendo que possui sua sede no município de Santa Maria, região central do estado, mais especificamente no bairro Camobi. Atualmente, a instituição possui 27.664 alunos, distribuídos entre os módulos presencial e à distância – EaD.

Além disso, a UFSM está organizada em duzentos e sessenta e cinco (265) cursos, ministrados por dois mil e sessenta e três (2.063) docentes, além de possuir dois mil seiscentos e oitenta (2.680) técnicos-administrativos⁴³.

Gráfico 7 – Total de docentes e servidores na UFSM



Fonte: Site da UFSM (2019).

Em meio a toda essa demanda e esse elevado número de estudantes, a UFSM conta, no seu campus sede, com a Casa do Estudante Universitário, além de dois Restaurantes Universitários, que servem refeições a um baixo custo. Tudo pensando

⁴³ Os dados estão disponibilizados no site da instituição e são provenientes da base de dados mantida pelo Centro de Processamento de Dados – CPD, através do Sistema de Informação para o Ensino – SIE. Os números apresentados são referentes ao período 2019/2.

na possibilidade de permanência dos estudantes na instituição, visando atender os seus direitos de acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade.

4.5.1 O mapeamento dos professores iniciantes no período de 2017 a 2019 que atuam nos cursos de licenciatura

Para elencar os sujeitos participantes deste estudo, levando em consideração a temática da pesquisa, foi fundamental mapear, em um primeiro momento, os professores iniciantes na instituição, na carreira do magistério, observando aqueles que atuam nos cursos de licenciatura.

Na UFSM, são dezesseis (16) cursos de graduação voltados à formação de professores⁴⁴, distribuídos em cinco (5) unidades de ensino. Apresentamos na sequência um quadro explicativo.

Quadro 10 – Cursos de graduação em licenciatura nas unidades de ensino

Unidade de ensino	Cursos de graduação em licenciatura
Centro de Educação – CE	Pedagogia e Educação Especial
Centro de Artes e Letras – CAL	Artes Visuais, Dança, Letras, Música e Teatro
Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH	Ciências Sociais, Filosofia e História
Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNE	Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática e Química
Centro de Educação Física e Desportos - CEFD	Educação Física

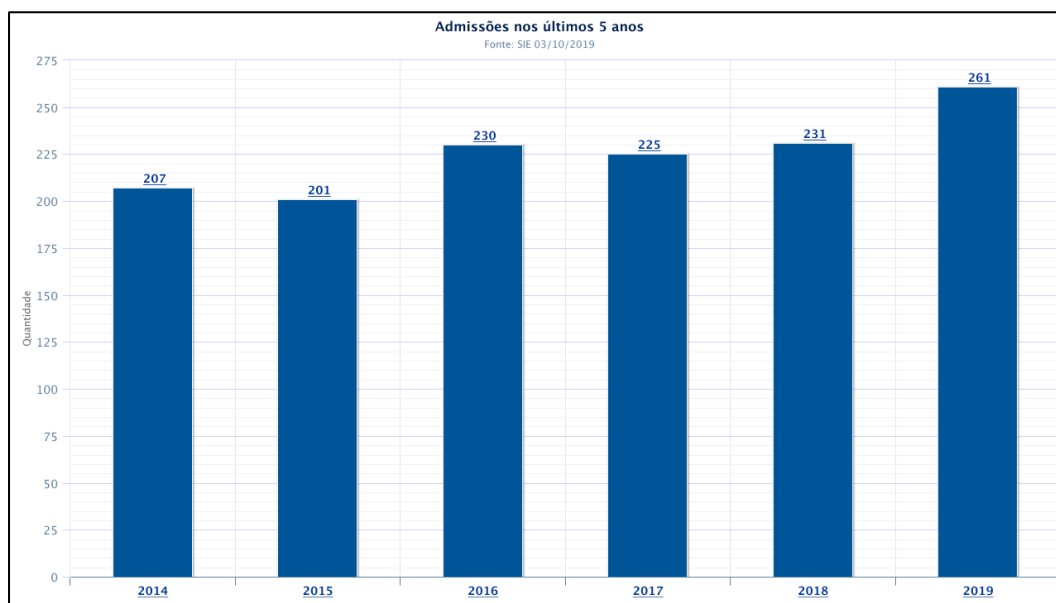
Fonte: Elaborado pela Autora com base nas informações do site da UFSM (2019).⁴⁵

Em um segundo momento, recorreremos ao site da universidade, mais especificamente na aba referente aos números da instituição, disponibilizados pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP, para obtermos um material com os dados das últimas nomeações em concursos públicos para professores. Inicialmente, localizamos a quantidade de *servidores* admitidos na UFSM nos últimos cinco anos, ou seja, desde 2014.

⁴⁴ Aqui, não consideramos o turno do curso. É importante mencionar que alguns deles possuem oferta tanto no turno diurno quanto noturno.

⁴⁵ Disponível em: <https://www.ufsm.br/graduacao/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

Gráfico 8 – Servidores admitidos na UFSM nos anos de 2014 a 2019



Fonte: Site da UFSM (2019).

A partir desses dados, fizemos um recorte entre os anos de 2015 a 2019, elaborando uma nova planilha com enfoque apenas nos docentes das unidades de ensino que comportam cursos de licenciatura. Obtivemos, dessa forma, um total de cento e quarenta e oito (148) professores admitidos no período observado.

Com a tabulação dos índices, percebemos que o ano de 2019, embora ainda não estivesse encerrado no momento de mapeamento dos dados, já apresentou a segunda maior taxa de admissão de professores nos últimos cinco anos. Em meio ao contingenciamento, às reformas previstas na carreira docente do magistério superior e ao desmonte da educação pública, ainda há esperança entre os muros, entre as ruas... e *acreditam(os) nas flores vencendo o canhão*.

A seguir, apresentamos esses índices, por quantidade e porcentagem calculada, conforme os dados encontrados no site da universidade e organizados na forma de um gráfico, como meio para facilitar a visualização.

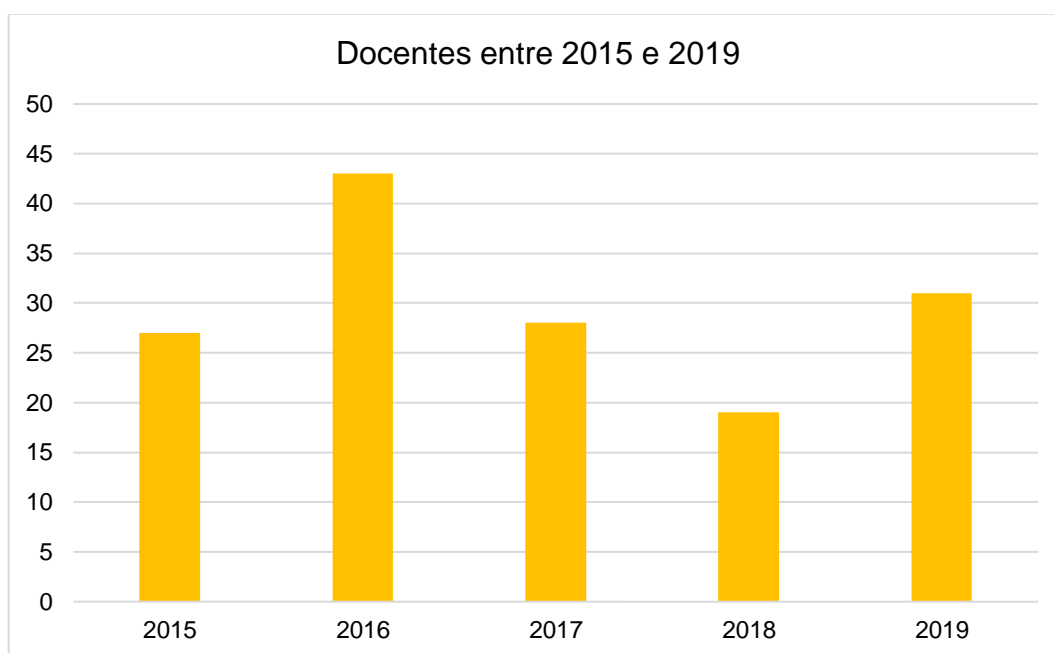
Quadro 11 – Quantidade de docentes admitidos entre os anos de 2015 e 2019 nos centros que comportam cursos de licenciatura

Ano de admissão	Quantidade	Porcentagem
2015	27	18,24%
2016	43	29,05%

2017	28	18,91%
2018	19	12,83%
2019	31	20,94%
TOTAL	148	100%

Fonte: Elaborado pela Autora com base no site da UFSM (2019).

Gráfico 9 – Quantidade de docentes admitidos entre os anos de 2015 e 2019 nos centros que comportam cursos de licenciatura



Fonte: Elaborado pela Autora com base no site da UFSM (2019).

Então, na sequência do mapeamento, construímos um outro quadro de dados com novas informações, na intenção de elencarmos a distribuição desses 148 professores de acordo com suas unidades de ensino. Assim, nosso foco foi a *admissão de professores do magistério superior, entre 2015 e 2019, nos centros anteriormente mencionados, isto é, que comportam licenciaturas.*

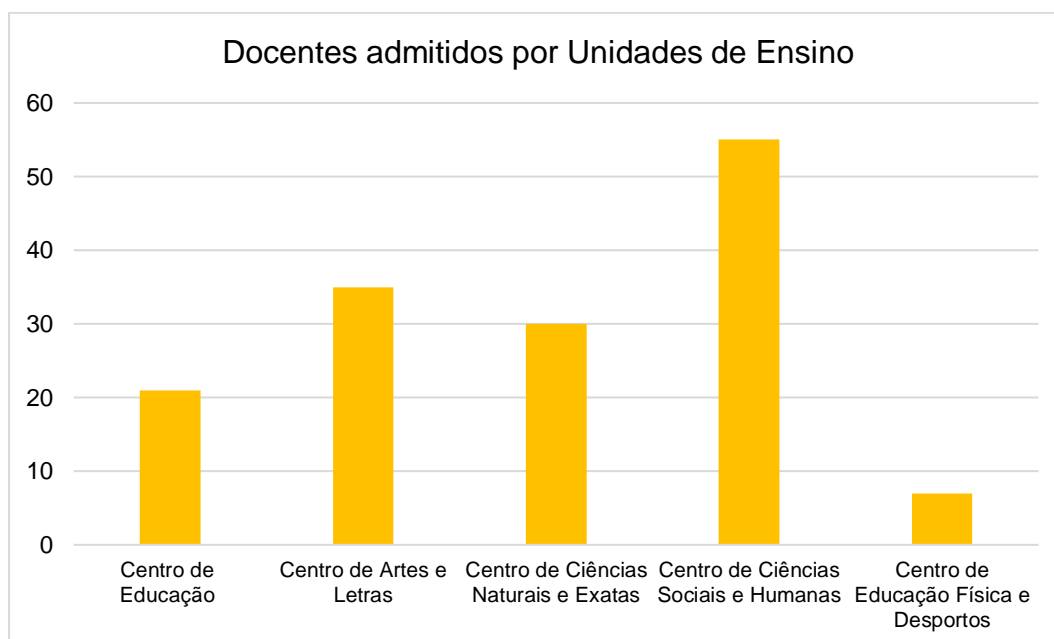
Quadro 12 – Docentes admitidos por unidades de ensino com cursos de licenciatura entre 2015 e 2019

Unidade de ensino	Quantidade	Porcentagem
Centro de Educação – CE	21	14,18%
Centro de Artes e Letras – CAL	35	23,64%
Centro de Ciências Naturais e Exatas – CCNE	30	20,27%
Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH	55	37,16%
Centro de Educação Física e Desportos – CEFD	7	4,72%
TOTAL	148	100%

Fonte: Elaborado pela Autora com base no site da UFSM (2019).

Esse mapeamento nos possibilitou a elaboração do Quadro 11 e do Gráfico 12, nos quais podemos visualizar que o maior número de docentes admitidos aconteceu no CCSH, embora ele não seja a unidade com o maior número de cursos de licenciatura. No entanto, precisamos mencionar um fator relevante para pensar esses dados: há centros que não comportam somente cursos voltados à licenciatura. Dessa forma, entre esses 148 docentes, é possível que nem todos atuem em cursos de graduação que enfocam a formação de professores.

Gráfico 10 – Docentes admitidos por unidades de ensino



Fonte: Elaborado pela Autora com base no site da UFSM (2019).

Isso nos encaminha ao próximo passo realizado neste estudo, voltado à pesquisa no currículo Lattes dos 148 professores para a verificação sobre a atuação nas licenciaturas e as experiências docentes anteriores ao ingresso no ensino superior. Isso para constatar se já atuaram como professores em algum momento da trajetória pessoal e formativa. O quadro com as informações acerca dessa busca encontra-se em anexo.

Após a pesquisa realizada no currículo Lattes dos 148 professores que ingressaram na UFSM no período de tempo pesquisado⁴⁶, constatamos que 25 não possuem experiências docentes no ensino superior e atuam em cursos de licenciatura nos centros em questão. Isso significa um total de aproximadamente 16,89%. Destacamos que algumas informações não constavam no currículo, sendo necessário um contato via e-mail para a conferência das mesmas e confirmação da veracidade.

Como síntese, pensamos em um quadro explicativo sobre os docentes iniciantes no ensino superior e em qual curso esses atuam. Vejamos:

Quadro 13 – Professores iniciantes nos cursos de licenciatura na UFSM 2015-2019

(continua)

Docentes iniciantes na UFSM 2015-2019			
Atuação em cursos de licenciatura			
Professor⁴⁷	Ano de ingresso	Centro	Curso em que atua
A.H.O.	2015	CCNE	Física
G.F.F.	2015	CE	Pedagogia e Educação Especial
F.C.B.	2016	CAL	Dança
J.F.L.	2016	CCNE	-
L.B.Z.	2016	CE	Educação Especial
M.B.	2016	CAL	Teatro
O.F.M.S.	2016	CCNE	Matemática
D.M.P.A.A.	2016	CCNE	Ciências Biológicas
P.F.C.T.	2016	CCNE	Física
T.A.L.B.	2016	CCNE	Química
D.R.S	2016	CE	Pedagogia
M.M.	2016	CE	Pedagogia e Educação Física
R.M.E.	2016	CE	Diversos cursos
A.P.	2016	CCNE	Ciências Biológicas
A. F.S.O.	2016	CAL	Letras

⁴⁶ A relação completa está em anexo.

⁴⁷ Utilizamos as abreviações dos nomes para preservação da identidade.

Quadro 13 – Professores iniciantes nos cursos de licenciatura na UFSM 2015-2019

(conclusão)

Docentes iniciantes na UFSM 2015-2019			
Atuação em cursos de licenciatura			
M.B.G	2017	CCNE	Ciências Biológicas e Química
C.S.D	2017	CCNE	Ciências Biológicas e Química
M.S	2017	CAL	Letras
M.P.V.	2019	CCNE	Física
N.G.G.	2019	CAL	Música
A.S.O.	2019	CAL	Letras
M.S.	2019	CCNE	Física
R.A.B.C.	2019	CAL	Letras
M.H.K.	2019	CCNE	Física
L. M. P. B.	2019	CAL	Teatro
TOTAL: 25 professores			

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Após esse levantamento, entramos em contato, via e-mail, com as secretarias das unidades de ensino, com o objetivo de solicitar o endereço eletrônico dos professores anteriormente listados. Após retorno, redigimos um e-mail aos docentes, no qual explicitamos o nosso problema de pesquisa, os objetivos e a sugestão de recolha de dados, por meio de entrevistas narrativas. A partir disso, obtivemos o retorno de cinco professores. Esses atuam no Centro de Educação e no Centro de Artes e Letras. Os critérios de escolha dos sujeitos colaboradores estão assentados na disponibilidade e no interesse pessoal de participação no estudo.

A professora iniciante 01 possui formação inicial no curso de Letras – bacharelado pela UFRGS. É mestra e doutora em Estudos da Linguagem – estudos linguísticos do léxico pela mesma universidade. Ela leciona nos cursos de Letras – licenciatura e bacharelado, e já atuou no curso de Educação Especial. É lotada no departamento de Letras Clássicas e Linguística no CAL/UFSM. Ingressou como professora na UFSM no ano de 2016.

O professor iniciante 02 é graduado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, no curso de Artes Cênicas com habilitação em Interpretação. É mestre e doutor em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Leciona desde 2016 nos cursos de Dança – licenciatura e bacharelado e é lotado no CAL/UFSM.

A professora iniciante 03 é licenciada em Educação Física pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de São Miguel do Oeste – UNOESC. Possui

especialização em Educação Física Escolar pela UFSM e em Educação com ênfase em Educação Física pela UNOESC. É mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. É docente da UFSM desde o ano de 2016, com lotação no departamento de Metodologia do Ensino – MEN/CE. Atua no curso de Educação Física, mas já lecionou no curso de Pedagogia.

A professora iniciante 04 é graduada no curso de Letras – bacharelado pela UFRGS, mesma instituição na qual cursou o mestrado e o doutorado em Estudos de Literatura – Literaturas Estrangeiras Modernas – Literaturas de Língua Inglesa. Leciona nos cursos de Letras – licenciatura e bacharelado e é lotada no departamento de Letras Estrangeiras Modernas – CAL/UFSM. É docente da instituição desde o ano de 2017.

A professora iniciante 05 possui graduação em Música – licenciatura e bacharelado pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. É mestra e doutora em Música pela mesma instituição. Leciona no curso de Música – licenciatura e bacharelado da UFSM desde o ano de 2019, sendo lotada no departamento de Música do CAL.

Desse modo, é possível identificar que os docentes possuem formações distintas em cursos diferentes, sendo que somente duas professoras têm graduação em um curso de licenciatura. Aqueles que não possuem formação em um curso de formação de professores também não possuem pós-graduação específica em Educação. Isso já traz à tona alguns questionamentos: por que a opção pela docência? O que os levou para o exercício da docência? Quais são os subsídios da formação inicial para aprender a docência?

Na Tabela a seguir, apresentamos uma síntese dos aspectos do perfil dos professores iniciantes entrevistados:

Tabela 3 – Síntese do perfil dos sujeitos

Síntese do perfil dos sujeitos					
	Faixa etária	Ano de ingresso	Formação	1. Graduação	Cursos nos quais leciona
				2. Mestrado	
				3. Doutorado	
				4. Especialização	
PI01 ⁴⁸	35	2016	1. Letras bacharelado 2. Estudos da Linguagem 3. Estudos da Linguagem		Letras
PI02	34	2016	1. Artes Cênicas 2. Artes da Cena 3. Artes da Cena		Dança
PI03	33	2016	1. Educação Física 2. Educação Física 3. Educação 4. Educação Física Escolar; Educação com ênfase em Educação Física		Educação Física
PI04	30-35	2017	1. Letras bacharelado 2. Estudos de literatura 3. Estudos de literatura		Letras
PI05	32	2019	1. Música 2. Música 3. Música		Música

Fonte: Elaborado pela Autora com base no perfil dos sujeitos participantes (2019).

4.6 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Partindo das enunciações e das vozes dos outros, podemos conhecer mais genuinamente as percepções, ideias e concepções sobre o mundo e sobre a sociedade; podemos percorrer entre diversos espaços, em distintos tempos, conhecendo contextos, realidades, vivências e experiências. As narrativas permitem reviver e recontar histórias, refletir, refratar e [re]significar momentos e sentidos.

Para isso,

[...] hay que entender el curso de la investigación narrativa como un proceso en el que continuamente estamos intentando dar cuenta de los múltiples niveles (temporalmente simultáneos y socialmente interactivos) [...] la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás⁴⁹ (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 22).

⁴⁸ Modelo de pseudônimo que será utilizado ao longo da interpretação das narrativas e elaboração do capítulo de análise.

⁴⁹ Tradução nossa: devemos entender que o curso da pesquisa narrativa é como um processo no qual estamos continuamente buscando explicar os múltiplos níveis (temporariamente simultâneos e

Para que isso aconteça, são necessários instrumentos e procedimentos narrativos que instiguem e favoreçam esse movimento dialógico, de interação entre o pesquisador e os participantes. Assim, sustentamos esta pesquisa qualitativa narrativa sociocultural em entrevistas, elaboradas a partir de tópicos-guia que nos ajudam a pensar e refletir sobre a temática e os objetivos propostos ao longo do estudo.

A partir dela, estabelecemos o contato com os participantes da pesquisa, com os quais são problematizados, discutidos e investigados processos, ideias e concepções, a partir dos seus lugares de fala, sobre a problemática central que está sendo proposta: *aprendizagem docente do professor iniciante no ensino superior na perspectiva dos contextos emergentes*.

Por meio da entrevista narrativa, foi possível estabelecer um diálogo com sentidos e interpretações de diferentes pontos de vista, de diversos movimentos de gira sol, caminhando entre outras perspectivas, porque essa é uma potente “forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana”⁵⁰ (LARROSA et al., 1995, p. 12), de conhecer o outro e compreender suas narrativas a partir de suas enunciações.

Portanto, escolhemos caminhos que possibilitassem compreender a interlocução entre o tema do estudo e os objetivos propostos, na tentativa de conhecer outros espaços-tempos e contextos socioculturais que sirvam de base para o desenvolvimento da pesquisa, partindo das palavras narradas em discursos enunciados pelas subjetividades dos sujeitos participantes. Aqui, foram selecionados professores iniciantes que atuam nos cursos de licenciatura da UFSM.

A entrevistas foram agendadas, via e-mail, conforme a disponibilidade de dia, hora e lugar dos 5 docentes que consentiram em participar. Elas foram individuais e tiveram o áudio gravado. Três entrevistas puderam ser realizadas de forma presencial. No momento inicial, foi entregue e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o parecer de autorização do Comitê de Ética da UFSM.

As outras duas entrevistas foram agendadas e realizadas de forma online, via Skype, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais na UFSM em função da

socialmente interativos [...] as pessoas estão vivendo suas histórias em um contexto experiencial contínuo e, ao mesmo tempo, estão contando suas histórias com palavras enquanto refletem sobre suas vivências e as explicam aos demais.

⁵⁰ Tradução nossa: forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana.

pandemia da COVID-19⁵¹. Os documentos de autorização foram previamente encaminhados e devolvidos com a assinatura digital dos professores.

Após finalizadas as entrevistas, foram realizadas as transcrições das mesmas e essas encaminhadas aos professores, via e-mail, para que pudessem revisá-las e realizar ajustes e/ou alterações, caso julgassem necessário. Após a devolutiva final por parte dos sujeitos, iniciamos o processo de interpretação dos achados, no qual evidenciamos, inicialmente, o perfil dos professores iniciantes entrevistados: formação inicial e permanente, elementos da trajetória pessoal e formativa, experiências discentes e docentes. Na sequência, foram elencados aspectos da docência dos professores iniciantes, de modo a construir um panorama sobre a atuação desses sujeitos e a implicação dos contextos emergentes na aprendizagem de ser professor.

Para Creswell, a fase de interpretação dos dados

[...] envolve extrair sentido dos dados do texto e da imagem. Envolve preparar os dados para a análise, conduzir diferentes análises, ir cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados [...], representar os dados e realizar uma interpretação do significado mais amplo dos dados. [...] Trata-se de um processo permanente envolvendo reflexão contínua sobre os dados, formulando questões analíticas e escrevendo anotações durante todo o estudo. Ou seja, a análise de dados qualitativos é conduzida concomitantemente com a coleta de dados, a realização de interpretações e a redação de relatórios (2010, p. 217).

Sendo assim, os dados foram organizados e sistematizados de modo a possibilitar a identificação de recorrências que permeiam as narrativas docentes. Isso nos auxiliou na construção e na definição dos elementos e dimensões categoriais, consolidando as categorias de análise. Isso foi possível a partir da construção dos tópicos-guia utilizados nas entrevistas semiestruturadas, uma vez que eles precisavam estar em consonância com a perspectiva investigativa a qual nos propusemos.

4.6.1 Tópicos guia das entrevistas narrativas

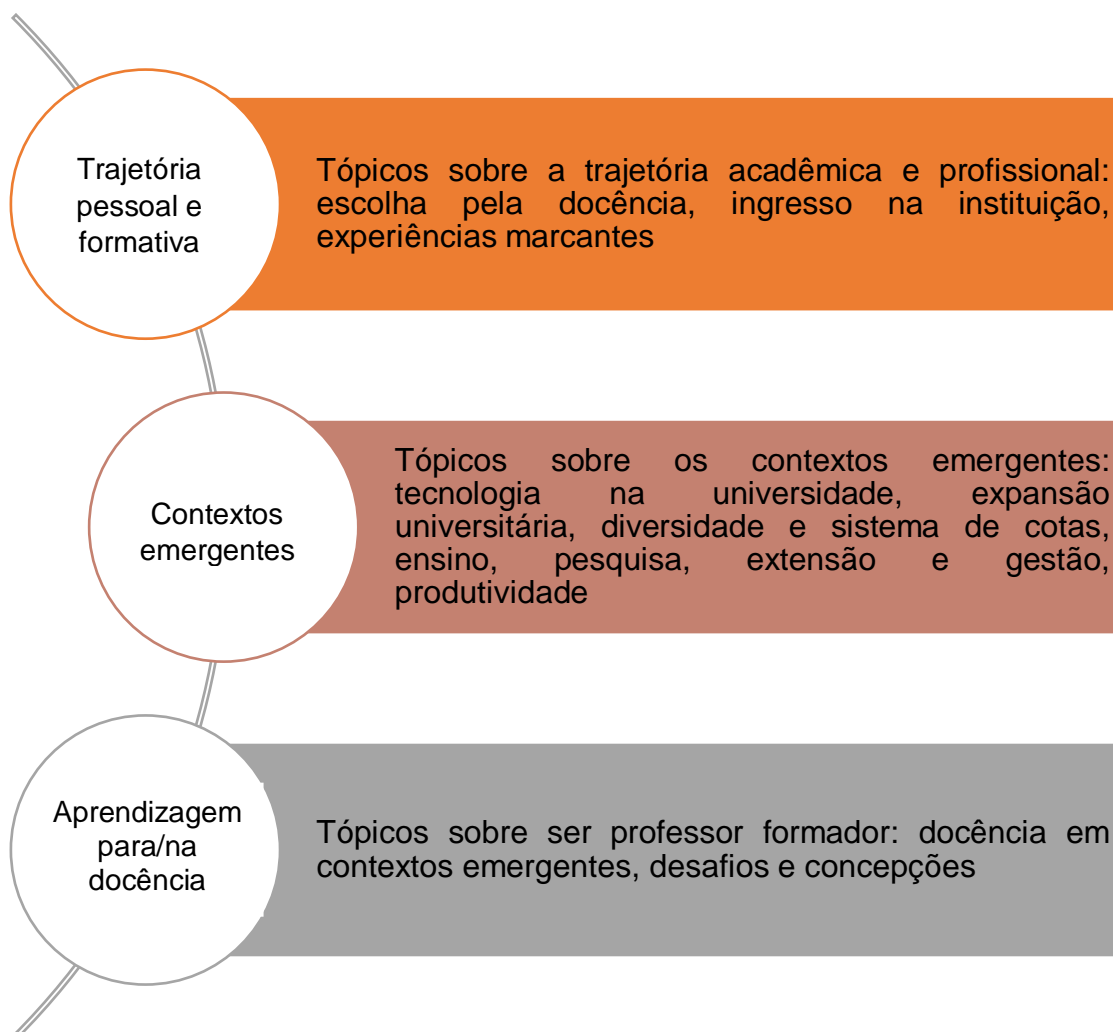
A construção dos tópicos guia das entrevistas desta pesquisa foi pensada em consonância ao referencial teórico e metodológico que sustenta este estudo, a fim de estabelecer uma interlocução entre a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos, os

⁵¹ Ver portaria nº 97.935, de 16 de março de 2020, que suspende as atividades acadêmica e administrativas presenciais a partir do dia 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/wp-content/uploads/2020/03/PORTARIA-97.935.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

contextos emergentes na docência e a aprendizagem de ser professor. É fundamental destacar que eles são o ponto de partida para a construção de perguntas abertas, sem uma ordem definida e estruturada. São um “lembrete para o pesquisador [...] um esquema preliminar para a análise das transcrições” (GASKELL, 2002, p. 67).

Então, para esta pesquisa delimitamos os tópicos guia de acordo com três blocos: trajetória pessoal e profissional, contextos emergentes e aprendizagem para/na docência. A Figura 1 foi elaborada com o objetivo de apresentar a ordem da exploração dos tópicos guia:

Figura 1 – Organização dos tópicos guia para a entrevista com os professores iniciantes participantes



Fonte: Elaborada pela Autora com base nos tópicos guia (2019).

4.7 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA

Diversos elementos perpassam e caminham junto ao cantar, ao pesquisar, ao contar, ao dialogar, ao narrar. Narrar para ouvir ideias, contar histórias, refletir vivências e experiências de sujeitos constituídos em um meio social, cultural e histórico, construído entre as suas subjetividades: únicas e singularidades.

Escolher trabalhar com as narrativas é uma possibilidade rica para potencializar o outro e a sua história a partir das suas vozes, num movimento de interação entre quem narra e quem ouve, alicerçado em preceitos éticos e responsivos, porque segundo Bakhtin

a elocução se revela como sendo um fenômeno muito complexo e de múltiplos planos se considerado não isoladamente e com respeito ao seu autor (o discursador) exclusivamente, mas como um elo na corrente de comunicação por discurso e com respeito a outras elocuições relacionadas (1986, p. 92-93 apud DANIELS, 2011, p. 92).

Desse modo, a ética perpassa a pesquisa de modo a ser a base dos procedimentos aqui empregados, visando a confiabilidade da investigação e o sigilo das informações. Por isso, este estudo segue as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética da UFSM⁵², dentre as quais podemos destacar a utilização do Termo de Confidencialidade – TC, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, da autorização institucional⁵³, bem como o registro do projeto no Gabinete de Projetos do Centro de Ensino a qual a autora e a pesquisadora estão vinculadas.

O projeto desta pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética da UFSM e as entrevistas narrativas a partir de tópicos guia somente foram iniciadas depois da aprovação, no mês de janeiro de 2020.

Durante os procedimentos do estudo, priorizamos o anonimato dos participantes, que possuem total liberdade para desistir da participação na pesquisa quando não se sentirem confortáveis ou disponíveis frente à temática ou possíveis elementos que possam vir a emergir durante as narrativas. Isso porque podem surgir sentimentos de desconforto durante as falas em função dos sujeitos estarem narrando a sua própria trajetória pessoal e formativa, o que implica lembrar momentos e experiências que podem ter sido negativas e/ou indesejadas. Portanto, se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar, terá a liberdade de desistir sem qualquer prejuízo.

Sendo esse um risco que o colaborador pode sofrer, há benefícios em torno da sua formação e da construção do conhecimento colaborativo e compartilhado acerca da temática, contribuindo para discussões no campo da educação e do ensino superior.

Todas as informações serão mantidas em sigilo, principalmente àquelas relativas à identificação dos participantes. Por isso, utilizamos pseudônimos para cada sujeito colaborador, aqui identificados pelas letras PI – professor iniciante, acrescidas de um número em ordem crescente. Por exemplo: PI01, PI02, PI03, PI04 e PI05. Essa identificação será referência durante toda a interpretação dos achados. As narrativas,

⁵² Disponível em: <http://nucleodecomites.ufsm.br/index.php/cep>. Acesso em: 5 nov. 2019.

⁵³ Os documentos estão anexados na íntegra, no item Anexos.

inclusive, somente serão utilizadas nesta pesquisa e em artigos e trabalhos acadêmicos oriundos dela.

As informações obtidas no site da UFSM, principalmente os números da instituição, foram manuseadas somente pela autora e pela pesquisadora deste estudo. É de sua responsabilidade, também, o anonimato acerca das pesquisas nos currículos Lattes dos professores e de todos os dados organizados em arquivos digitais guardados em CD.

4.8 CONSTRUÇÃO DO PROCESSO INTERPRETATIVO: CATEGORIAS E DIMENSÕES

O caminho investigativo da pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural consiste no reconhecimento de recorrências que emergem nas entrevistas e que são comuns nas narrativas dos sujeitos participantes. Elas podem ser identificadas a partir de uma leitura detalhada das entrevistas, nas quais encontramos elementos que são corriqueiros nas narrativas e que se configuram como substratos para pensar a temática de estudo.

A partir dessas recorrências, elaboramos um quadro, por meio do qual é possível delimitar os elementos categoriais do estudo, isto é, as concepções, ideias e sentidos comuns nas falas dos professores iniciantes desta pesquisa. Assim, as recorrências são organizadas em elementos categoriais. Esses são a base das dimensões categoriais, que abarcam o conteúdo teórico do estudo entrelaçado com as recorrências narrativas. Por fim, as categorias interpretativas permitem a sistematização dos achados.

O quadro elaborado se estabelece como uma forma didática de operacionalizar as reflexões em torno das recorrências encontradas, uma vez que não pode ser compreendido como um elemento estático e fechado para a interpretação dos achados. Ele foi pensado e elaborado a fim de ilustrar e viabilizar as discussões ao longo do processo de interpretação dos dados.

Quadro 4 – Categorias e dimensões do processo interpretativo

<i>Categorias e dimensões do processo interpretativo</i>			
Categoria	Dimensões Categorias	Elementos Categorias	Eixo
PROCESSOS FORMATIVOS	Trajetória pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Opção pelo curso/docência • Inserção em uma IES pública • Referências docentes • Experiências profissionais • Formação permanente • Cultura acadêmica 	CONTEXTOS EMERGENTES
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	Ser professor formador	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios da docência • Relação entre o ensino superior e a educação básica • Contextos Emergentes na educação básica e no ensino superior • Tecnologia e ensino à distância • Ensino, pesquisa, extensão e gestão • Expansão da educação superior: cotas, diversidade social e cultural. • Geratividade • Marcos regulatórios e políticas • Internacionalização e mobilidade acadêmica • Produtividade • Saberes e fazeres docentes • Atividade de estudo docente 	

Fonte: Elaborado pela Autora a partir do conjunto de narrativas destacadas (2020).

Nesta pesquisa, delimitamos duas categorias interpretativas: *processos formativos* e *docência universitária*. Elas englobam dimensões que se organizam a partir de elementos e recorrências que entrelaçam os sentidos das narrativas, possibilitando a compreensão do processo interpretativo do estudo.

A categoria intitulada “**processos formativos**” é constituída pela dimensão *trajetória pessoal e profissional*, que envolve a perspectiva subjetiva do professor (ISAIA, 2006b), bem como a “fase de opção pela profissão, passando pela formação

inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola” (ISAIA, 2006c, p. 368). Por isso, essa categoria abarca elementos das vivências pessoais e acadêmicas dos sujeitos, na qual são elencados excertos narrativos sobre a vivência formativa dos participantes: escolha pela docência, ingresso na instituição, experiências profissionais anteriores à profissão docente, formação permanente, bem como as influências da cultura acadêmica na aprendizagem de ser professor. Assim, esta categoria engloba aspectos que nos auxiliam a refletir sobre os elementos para a constituição da docência, destacando as trajetórias pessoais e profissionais que permeiam os processos formativos iniciais dos professores.

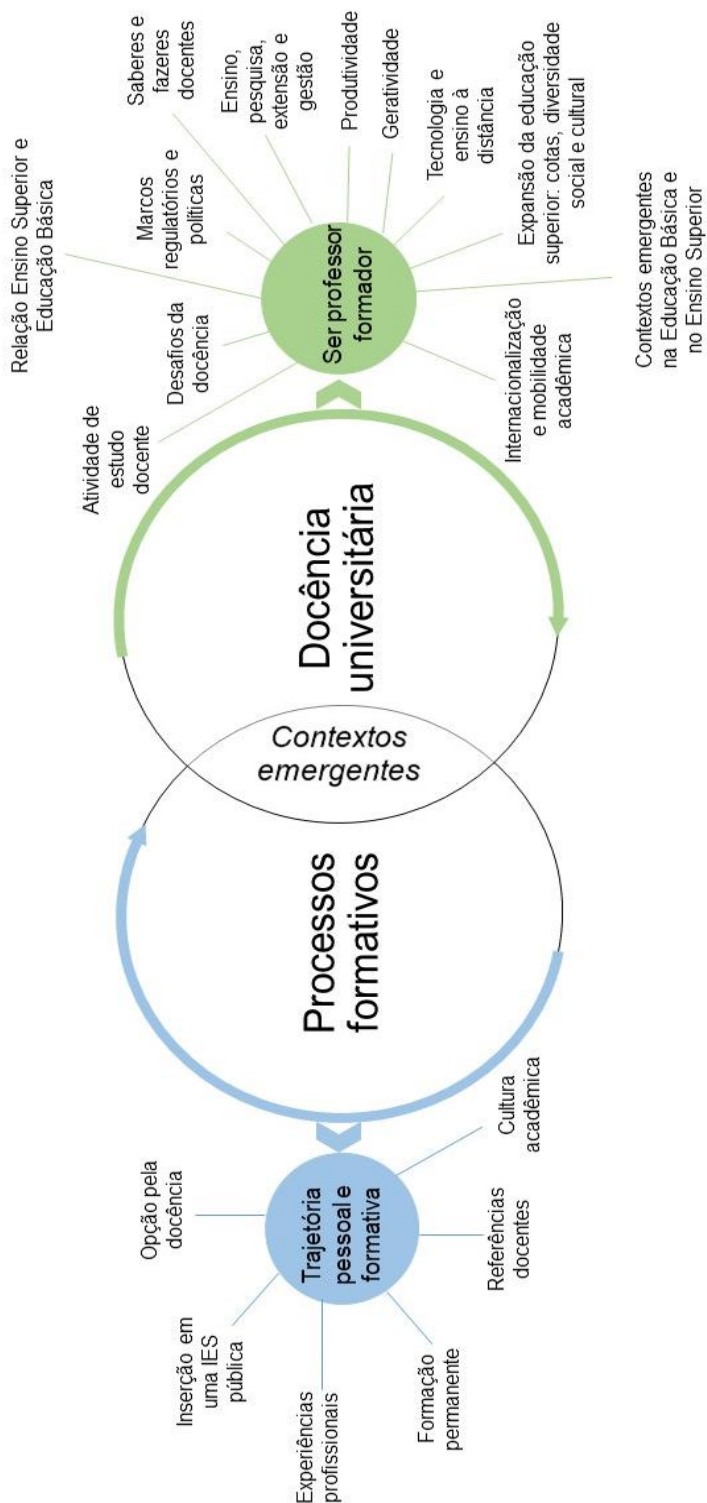
Por sua vez, a outra categoria, intitulada “**docência universitária**”, enfoca os aspectos que constituem, nesta pesquisa, a dimensão sobre *ser professor formador*, tendo como foco os docentes que atuam nos cursos de licenciatura, abrangendo elementos do quadripé universitário. Nesta categoria, destacamos os desafios da docência, bem como os marcos regulatórios e as políticas públicas que interferem no ser e fazer docente, substratos para refletir sobre os contextos emergentes.

Observamos no quadro interpretativo, por meio das recorrências narrativas e da definição das categoriais e suas dimensões, um eixo transversal que permeia os os processos formativos e a docência universitária: os contextos emergentes. Por isso, nessa segunda categoria, também são abarcadas narrativas sobre os contextos emergentes, compreendidos como “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas (MOROSINI, 2014, p. 386).

Assim, destacamos também os saberes e fazeres docentes que são mobilizados em meio à diversidade social e cultural, às tecnologias, à internacionalização e aos elementos que compõem o quadripé universitário – ensino, pesquisa, extensão e gestão. Articulam-se, dessa forma, as exigências e os desafios que esses contextos lançam nos cursos de formação para a docência, por meio dos quais os formadores iniciantes aprendem a ser professores. Posto isso, reconhecemos que a aprendizagem de ser professor é mobilizada pelas experiências de estudante e de professor, ao longo do processo da docência.

Na sequência, apresentamos o desenho das categorias, suas dimensões e elementos da pesquisa, expressando a organização interpretativa adotada.

Figura 2 – Desenho das categorias, dimensões e elementos categoriais



Fonte: Elaborado pela Autora, com base no quadro interpretativo (2020).

5 INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS: O QUE NOS DIZEM AS NARRATIVAS DOCENTES



Viver
 E não ter a vergonha
 De ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser
 Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!
 Eu sei, eu sei
 Que a vida devia ser
 Bem melhor e será
 Mas isso não impede
 Que eu repita
 É bonita, é bonita
 E é bonita

(O que é, o que é – Gonzaguinha)

Eu não poderia ousar iniciar este capítulo da interpretação dos achados sem fazer menção a três aspectos que considero fundamentais para este momento de escrita, de pesquisa e de vida.

O primeiro deles, a escolha pela música “O que é, o que é”, de Gonzaguinha. Passamos por momentos difíceis⁵⁴, de lutas, de buscas por respostas, de expectativas frustradas, de adaptações, de mudanças, de distanciamento e de isolamento, o que nos faz pensar *que a vida devia ser bem melhor*. E eu concordo! Quantos encontros físicos estão sendo abdicados para ficarmos em casa? Quantos abraços estão sendo adiados? Quantos sorrisos estão sendo escondidos por máscaras? E quantas vidas estão sendo perdidas? Não me cabe aqui fazer uma comparação ou tentar trazer frases motivacionais e de autoajuda, mas espero que essa música nos traga um pouco de leveza, para que não percamos a esperança de acreditar que a vida *é bem melhor e será*.

O segundo deles: somos eternos aprendizes! Aprendemos diariamente, em todos os momentos e, principalmente, neste tempo árduo pelo qual passamos.

⁵⁴ No ano de 2020, uma pandemia tomou conta do país e do mundo, em função do grande avanço do novo Coronavírus – COVID 19, e paralisou e suspendeu atividades presenciais, quando o isolamento e o distanciamento social tornaram-se importantes aliados para a diminuição do número de mortes e de pessoas contagiadas.

Aprendemos a nos reinventar e ver a vida de outra forma, a sorrir com os olhos, a aproveitar mais o tempo em família, a valorizar o simples e a aceitar a potência de encontros virtuais, tirando o melhor de tudo isso. Além disso, somos eternos aprendizagens também quando pensamos na profissão docente. O movimento de aprender a docência é reconhecer o professor na posição docente como um sujeito em formação permanente.

O terceiro, mas não menos importante: a escolha pelo lápis na ilustração deste capítulo. Penso que para falar em aprendizagem, ele se torna o objeto que melhor representa esse movimento. O lápis deixa marcas que podem ser apagadas, mas que ficam registradas no papel, seja pelo esforço de marcá-las ou pelo simples fato de não conseguirmos extingui-las por completo. As vivências, os percursos, as dificuldades, os erros e os acertos deixam marcas no aprender a vida e a docência, na vida e na docência. Algumas mais visíveis, outras por vezes mais apagadas, mas que constituem a essência docente, a essência da vida e das metamorfoses.

Assim, entrelaçando esses três elementos, debruçamo-nos sobre a interpretação dos achados, a partir do que as narrativas dos professores participantes nos dizem e instigam a pensar, tomando como foco o movimento de aprender a docência, sendo os contextos emergentes o eixo transversal das reflexões. Neste exercício de análise, a partir da delimitação das categorias “processos formativos” e “docência universitária”, veremos que os aspectos formativos e profissionais se entrelaçam, uma vez que a docência se estabelece a partir das vivências formativas e essas subsidiam as atividades docentes que serão realizadas.

5.1 PROCESSOS FORMATIVOS

Quando falamos de processos formativos, é preciso considerar diversos aspectos que constituem esses percursos, uma vez que compõem e consolidam as experiências que os sujeitos em tempo de aprendizagem da docência vivenciam, além de comportar elementos que se inter-relacionam, compreendendo as ações auto, hétero e interformativas (ISAIA, 2006). São essas trajetórias formativas que delineiam a constituição do ser professor, estruturadas e ancoradas em vivências pessoais, que envolvem ciclos de vida, e vivências profissionais, constituídas pelas experiências na formação inicial e permanente, seja na educação básica e/ou no superior, e na sua dimensão individual e grupal (ISAIA, 2009). Isso significa que os processos formativos

“são constituídos a partir das experiências vividas pelos sujeitos/professores e que pela sua significância intra e intersubjetiva, transformam-se em experiências formativas” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 121), o que nos leva a compreender que eles perpassam toda a caminhada pessoal e profissional dos sujeitos, não podendo ser desvinculados da docência. Assim, para pensar na aprendizagem da docência superior, principalmente do professor iniciante, é preciso reconhecer que a trajetória e o percurso percorrido até então são latentes, visto que os professores ainda não possuem experiências profissionais no campo de atuação da profissão.

Por isso, as dimensões pessoais e profissionais se entrelaçam. A primeira, marcada pela “construção da subjetividade decorrente do modo como os professores e o mundo se interpenetram” (idem, p. 122) se relaciona com o modo que professores transitam e constituem a sua professoralidade nos mais distintos tempos e espaços, não restritos à universidade, mas numa relação intrínseca com aquilo que já foi vivido e compreendido do mundo pedagógico. Nesse sentido, corroboramos com Morosini quando ela afirma que os processos formativos não acontecem somente no exercício da docência, mas perpassam desde a escolarização inicial, no contato com a sala de aula, com professores e com colegas. Para ela, os processos formativos

[...] não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – a escolha profissional pela docência –, mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência [...] estes processos são contínuos, mesmo que não sejam percebidos e nem refletidos (MOROSINI, 2006, p. 352).

Logo, podemos evidenciar que a tessitura formativa engloba diversos tempos vividos, perpassa diferentes espaços de aprendizagem englobando fases de vida e de construção da profissão, num movimento de aprender a docência. Como sinalizado, os processos de formação nem sempre estão relacionados à intencionalidade de ser professor. Isso fica claro quando reconhecemos que os professores participantes desta pesquisa, na sua maioria, não tiveram a opção pela docência já na graduação, no curso de formação inicial. Dos 5 sujeitos, apenas um possui formação inicial em um curso de licenciatura. Outro cursou licenciatura após o bacharelado, como forma de complementar a formação com a parte pedagógica. Além disso, a licenciatura aparece como uma escolha mascarada, sem a intenção para a atuação em sala de

aula, como podemos constatar na narrativa de PI03, quando ela relata o foco do ingresso no curso:

Quando eu estava saindo do Ensino Médio, que é o momento quando tu fazes a opção pelo curso que quer fazer, se vai ingressar no ensino superior e/ou no mercado de trabalho, eu tinha um objetivo, que era trabalhar com escolinhas de futebol de salão. Eu jogava durante o Ensino Médio, achava que era um campo interessante e me via trabalhando com isso [...] foi por isso que eu procurei o curso de Educação Física. Na época eu desconhecia todo o debate que hoje temos na área sobre licenciatura, sobre o bacharelado, sobre a ingerência do Conselho Federal de Educação Física na delimitação dos campos de trabalho e na formação profissional [...] a minha intenção inicial era atuar no campo dos esportes. Depois, eu acabei me dando conta de que não seria tão simples assim por conta de eu estava em uma cidade pequena, conservadora, em que as pessoas ainda têm a imagem de que a mulher, a professora, deve trabalhar na escola, no trabalho com as crianças e os homens são designados para trabalharem com os esportes. Então, eu entro no curso com essa ideia de trabalhar com escolinhas, com a questão da formação esportiva das crianças, dos jovens, e por força do ingresso na escola, por força da própria configuração do currículo, eu acabo de certa maneira abandonando essa ideia, ou resignificando meu objetivo, e passei a projetar a minha atuação na educação básica e depois no ensino superior (PI03).

A opção pela docência, nesse caso, veio aliada à busca por uma atuação fora da sala de aula, mas que por força do currículo tornou-se uma escolha profissional. Já para a professora PI05, a licenciatura como forma de complementação do bacharelado aconteceu justamente para poder dar aula, visto que o curso normal já fazia parte da sua formação acadêmica, numa trajetória pessoal vivida na sua fase de escolarização.

Antes de fazer faculdade, eu fiz o magistério, que é o curso normal. Depois, fui para a faculdade de Composição e Regência, na verdade bacharelado em Música com habilitação em Regência. Quando eu terminei a faculdade, eu fiz a licenciatura em Música, já para poder dar aula e então segui no Mestrado e Doutorado. Mais tarde, ingressei aqui [UFSM] (PI05).

Por meio da escolha pela carreira docente já nos cursos de formação inicial, essas professoras puderam ter a oportunidade de vivenciar o contato com a docência nos primeiros anos de formação, uma vez que os cursos de licenciatura ofertam estágios e permitem aulas práticas em conjunto às disciplinas teóricas. Além disso, os estágios extracurriculares, nos quais os discentes atuam como monitores e estagiários em escolas, ofertam uma possibilidade rica de contato com o contexto da sala de aula, que é o campo de atuação primeiro do professor em formação, e com outras realidades educativas.

Essas oportunidades podem ser compreendidas como um:

[...] *ensaio da profissão*⁵⁵, iniciadas e efetivadas no convívio com profissionais da área, nas oportunidades dos estudos sistemáticos sobre a profissão, nas relações entre os aspectos teóricos e práticos efetivados nas aulas (exemplos, narrações dos docentes, estudos de casos, exercícios e atividades diversas) e, de forma direta, nas situações de estágios nas disciplinas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 89).

Frente a isso, algumas professoras deste estudo deixam evidentes essas experiências de ensaio da profissão, nas quais desenvolveram atividades docentes durante a graduação e posterior a ela, já como campo de atuação. Essas vivências se constituem como elementos fundamentais na trajetória formativa, colocando em evidência, como podemos perceber na narrativa de PI03, a relação das dimensões pessoais e profissionais no percurso de formação, que transita e permeia diferentes contextos sociais, culturais e econômicos.

A minha trajetória com a docência inicia na educação básica, ainda durante a graduação. Desde o terceiro semestre do meu curso de graduação, que foi licenciatura em Educação Física, eu ingressei na rede municipal de ensino em uma cidade no interior de Santa Catarina e passei a trabalhar, especificamente, com a docência na educação básica, trabalhando com o componente curricular educação física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Essa inserção foi inicialmente motivada por uma questão muito específica: eu estudava em um curso de uma universidade comunitária, mas na qual tu tinhas que pagar mensalidade, e eu precisava me sustentar financeiramente. Surgiu a possibilidade, mediante um teste seletivo, de trabalhar em uma escola. Esse foi um componente que, de certa maneira, vai modular todo o meu processo formativo durante a graduação. Havia problemáticas em meu trabalho docente que eu buscava responder a partir da formação em curso na graduação (PI03).

A partir dessas experiências, nas quais a professora mencionada teve o contato com o ambiente educativo, com os desafios e possibilidades do trabalho pedagógico, podemos reconhecer que o contexto no qual os docentes em formação experienciam a prática da profissão tem grande importância, pois é onde se desenvolvem as primeiras vivências docentes, de modo colaborativo e compartilhado com os colegas professores, gestores e estudantes. É nesse espaço no qual se constroem práticas e vivências como discentes e como docentes, em que os professores possuem um contato inicial com as demandas que emergem, sejam elas das mais diferentes ordens, e que influenciam no desenvolvimento do trabalho, [re]significando a prática cotidiana a partir das necessidades e das emergências da escola e da universidade.

⁵⁵ Grifo das autoras.

A professora PI03 fala sobre isso, narrando uma parte da sua vivência de atuação em escolas durante a formação inicial:

Um elemento que sempre me marcou muito na minha atuação na educação básica, e eu atuei durante quatro anos, foram as condições de trabalho. Eu sempre trabalhei na mesma escola e um aspecto muito marcante eram as condições precárias de trabalho, porque o trabalho do professor de Educação Física não acontece somente na sala de aula, ele também acontece em outros espaços. Então, durante três anos e meio eu tinha um campo de futebol sete para dar aula, em que, no verão, era muito quente em função da incidência solar e, no inverno, era muito frio porque tinha geada ou orvalho, e mesmo assim meus alunos e eu não abríamos mão de ter aula de Educação Física. Às vezes eu conseguia o ginásio da escola vizinha emprestado ou às vezes fazia aula na frente do pátio da escola, que era um chão cheio de brita, ou na sala de aula [...] hoje aquela escola tem um ginásio fantástico para as aulas de Educação Física, então é um salto qualitativo imenso para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse ginásio já deve ter uns dez anos. Fui, digamos, a última geração de professores que trabalhou naquela escola e que tinha essa dificuldade com o espaço físico e que precisava, o tempo todo, buscar adaptar ou organizar as aulas em função disso. Eu tinha muito receio de cobrar ou de dialogar (pausa), reivindicar da gestão melhores condições de trabalho. Então muitas vezes eu era uma professora menos experiente e me submetia a determinadas situações quando, na verdade, só depois, eu compreendi que era direito dos estudantes ter melhores condições de aprendizagem, porque o espaço físico também é um elemento importante (PI03).

Com essa experiência narrada, evidenciamos o quão rico são essas reflexões para a aprendizagem de ser professor, uma vez que trazem implicações na construção da identidade docente, na forma de pensar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e no modo de ensinar futuros professores a lecionarem aulas de Educação Física, pensando no contexto específico dessa participante. Nessa direção, Tardif e Lessard (2014) discorre falando que a formação inicial é um dos elementos que serve de base para a construção dos saberes da profissão, fundamentais para o exercício da docência.

Também é possível ressaltarmos, a partir das narrativas colhidas, que as experiências profissionais até mesmo antes do ingresso no ensino superior trazem influências para as escolhas que serão feitas ao longo do percurso formativo. O professor PI02 narra a sua experiência com a docência antes da entrada na universidade, o que foi um elemento considerável na sua (não) opção por um curso de licenciatura na formação inicial, como podemos evidenciar na narrativa que segue:

Tive uma experiência na educação básica antes da graduação. Eu trabalhava numa fundação que funcionava no contra turno escolar. Nesse contra turno, eu

trabalhava como voluntário com teatro e espanhol para as crianças atendidas. Foi a minha experiência mais longa e relevante como “professor”, embora eu tivesse 15 anos. Depois, também, eu trabalhava como permuta com teatro em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, mas no momento em que essas disciplinas não estavam tão consolidadas como componente curricular dentro do ensino. Então eram atividades extraclasse e que o aluno poderia optar. Na fundação, que era contra turno, tinha um momento em que todos os alunos daquela turma iam para a aula de teatro, mas na escola formal não. A aula era eletiva e o aluno optava se queria fazer. Estas duas experiências foram muito importantes, pois me ajudaram a entender que o que eu buscava como formação estava mais vinculado à pesquisa nas artes da cena e não na relação com a prática docente [...] eu era adolescente, tinha 15 anos. E a permuta era um trabalho que eu fazia para poder fazer cursinho pré-vestibular, por exemplo. Eu não tinha as ferramentas, era muito intuitivo na época. As lembranças que eu tenho, na realidade, são mais no sentido de por que eu não fui fazer teatro licenciatura, por exemplo. Eu tinha aquela experiência e não era bem aquilo que eu queria, não era o que eu pretendia. Então, eu não posso te dizer que não, claro que tem alguma coisa que me volta daquele momento, mas não é nada que eu diga “*a experiência me mostrou que era melhor fazer assim ou assado*”, até porque lá também era muito intuitivo. Eu não consigo localizar algo para dizer “*isso eu aprendi e faço porque funcionava lá*” (PI02).

Essas narrativas destacadas até agora deixam evidente que a opção pela docência pode ou não vir a ser uma escolha no período anterior ao ingresso na universidade, por meio do qual os sujeitos participantes puderem ter a oportunidade do contato com a prática da sala de aula. Alguns como forma de trabalho para a manutenção de suas atividades formativas na universidade, como reconhecemos na narrativa de PI03, outros como espaço profissional, de exercício da docência, como é o caso da professora PI05:

[...] trabalhei muito em escola. Foram seis anos trabalhando em escola, lá em São Paulo. Então eu dava aula de música, de artes, trabalhei em escola particular, fui funcionária pública do estado, enfim (PI05).

No entanto, precisamos atentar que o nosso foco são os professores que atuam nas licenciaturas. Isto é, estão preparando jovens para a atuação profissional em espaços educacionais; “na medida em que os professores são formadores, também se formam” (ISAIA, BOLZAN, 2009, p. 135). Neste estudo, somente duas participantes já tiveram a opção pela docência na formação inicial. Obviamente, isso pode não influenciar na qualidade das práticas que venham a ser desenvolvidas, mas são fatores que precisam ser considerados quando discutimos os saberes que são mobilizados no exercício da docência, uma vez que, para os outros professores, a docência não foi considerada como opção profissional. Essa não opção pode

acontecer em decorrência do contato dos sujeitos com experiências de outros professores, de pessoas da família, além da “experiência socialmente acumulada sobre as agruras da profissão, sua não valorização social e financeira, o desgaste emocional que acarreta, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em instituições precárias” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 79). Além disso, os professores “sabem, pelos meios de comunicação, um pouco que representações e estereótipos a sociedade tem dos professores” (ibidem).

Nesse sentido, a narrativa de PI01 clarifica um pouco esse posicionamento sobre a relutância de optar por um curso de formação de professores:

Bom, quando fui fazer o vestibular, acho que tinha muito forte aquela questão da escolha. Tinha várias coisas que me interessavam, mas na área de humanidades. Era algo que eu já sabia. A maior parte ligada às artes, à criatividade. O inglês foi uma disciplina que eu sempre gostei no colégio, fazia cursos e no fim ficou o curso que a família aceitava versus o que eu queria fazer, então acabou sendo Letras. Tive outras escolhas, desde Artes Visuais até Psicologia, mas no vestibular eu ingressei nas Letras. O engraçado é que eu fugi da licenciatura (risos). Eu falei: “vou fazer Letras, mas não quero ser professora! Vou fazer outra coisa”. Então pensei que o bacharelado pudesse ser interessante (PI01).

É interessante observar que, embora a opção pela docência e a intenção de ser professor nem sempre faça parte das escolhas dos sujeitos, a maioria dos participantes ingressou nos cursos de pós-graduação que, por legislação, formam professores-pesquisadores. No entanto, isso se deve ao fato de poderem prosseguir, por meio de cursos de mestrado e de doutorado, nas pesquisas que vinham desenvolvendo na graduação. Assim, eles passaram a exercer a profissão docente em decorrência das atividades de pesquisa, como podemos evidenciar na sequência:

No fim da graduação encontrei uma professora lá na universidade [UFRGS] e eu acabei gostando bastante das aulas dela. Conversei com ela para entrar na pesquisa. Ela recém tinha entrado na universidade, era uma professora que estava ingressando e ela me pareceu diferente das outras professoras que estavam no curso, mais empolgada. Então acabei fazendo pesquisa com ela. Na sequência já fiz seleção para o mestrado, passei, e foi quando me abriu toda a questão da pesquisa, o que eu não tinha durante a graduação. Acabei não fazendo muita pesquisa, somente mais para o final. Também conheci outro professor que foi me levando para a parte mais teórica, de formação em pesquisa (PI01).

Ainda na graduação, foi me despertando um grande desejo de seguir na vida acadêmica [...] fui descobrindo todo um lugar da pesquisa dentro da área das artes da cena e percebendo que tinha alguma coisa ali que me chamava a atenção. Então coloquei um objetivo, uma meta para mim: eu queria fazer Mestrado e Doutorado e certamente seguir na vida acadêmica [...] ao longo do Mestrado e do

Doutorado fui entendendo mais e melhor como era a dinâmica, a vida acadêmica principalmente para as artes das cenas, que traz também esse contexto da docência, então é esse tripé que funciona: o ensino, a pesquisa e a extensão. Então não tive dúvidas. Vim fazer o concurso, achei muito bacana, fui super bem recebido, me senti bem à vontade na instituição [...] de certa forma, optei por trabalhar como artista-pesquisador da cena e não me via como docente. Acreditava, e hoje entendo melhor, que o que eu poderia oferecer enquanto agente social estava na relação palco plateia, mas estritamente, e não na relação professor aluno. É importante ressaltar que antes de tudo sou artista, foi o meu fazer artístico que me proporcionou chegar até esta formação (PI02).

Acho que essa possibilidade de articular ensino, pesquisa e extensão também é um fator que eu atribuo como um motivo pelo qual, num dado momento, eu fui construindo a minha trajetória na perspectiva de buscar a docência no ensino superior. Parece-me que é uma possibilidade de contribuir com o campo educacional, assim como os professores da rede básica também contribuem, obviamente, mas na perspectiva de contribuir com a formação de professores, especialmente professores de Educação Física, que, no meu ponto de vista, têm uma série de desafios e questões ainda não muito bem resolvidas, o que talvez outros campos, como o da Pedagogia, já tenham melhores definições (PI03).

A possibilidade de ingressar na docência como forma de dar continuidade às pesquisas que vinham sendo desenvolvidas pelos sujeitos nos seus processos formativos como discentes traz influências para o reconhecimento dos mesmos como professores, principalmente esses que não possuem a formação em um curso de licenciatura. Podemos evidenciar com mais potência essa questão na narrativa anterior de PI02, que se coloca na posição principal de artista-pesquisador. Isso implica uma tomada de consciência no processo auto e interformativo, uma vez que a pesquisa é um dos componentes básicos da identidade do docente universitário, mas não a única e exclusiva. Dessa forma, converter-se em professor é um processo complexo que “inclui o reconhecimento de sua cultura, do estatuto que ocupa na pirâmide social e do trabalho e das peculiaridades sociopolíticas que a caracterizam” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 192).

No entanto, embora haja essa dicotomia entre ensino e pesquisa, foi a possibilidade de conciliar as atividades do quadripé universitário, com enfoque no desenvolvimento e na continuidade da pesquisa, um dos motivos pelos quais os sujeitos escolheram a docência universitária. Com isso, podemos identificar que, na sua grande maioria, “o ingresso na carreira docente universitária por parte dos professores doutores pesquisados foi a consequência de suas trajetórias de cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*” (FELDKERCHER; WIEBUSCH, 2017,

p. 6692), com enfoque justamente nessa sequencialidade assumida por eles na sua formação acadêmica, na qual a investigação foi o cerne dos processos formativos.

Há muitos fatores associados para essa valorização da pesquisa nos processos de constituir-se professor nos cursos de pós-graduação, evidenciando a separação entre ensino e pesquisa:

Segundo Nogueira (1989) uma das causas dessa realidade pode estar associada à reforma universitária de 1968 que estabeleceu como princípio norteador, para o desenvolvimento da Universidade brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Este princípio, formal e obrigatório, acabou por transformar todos os professores universitários em professores pesquisadores (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006, p. 4).

Logo, já reconhecemos a implicação dos contextos emergentes na formação do professorado, uma vez que os cursos de pós-graduação se tornaram a principal fonte para formar profissionais competentes e qualificados para atender às demandas da expansão do ensino superior, no qual a pesquisa detém um enfoque maior, preparando professores pesquisadores. Isso também decorre do fato de que a cultura institucional está fortemente vinculada à pesquisa como meio de valorização dos saberes e dos fazeres. Zabalza discorre nesse sentido, dizendo que:

O que normalmente é avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos da pesquisa; o que os professores e seus departamentos tendem a priorizar por causa dos efeitos econômicos e do status são as atividades de pesquisa; o destino prioritário dos investimentos para formação do pessoal acadêmico, em geral, é orientado principalmente para a formação em pesquisa (2004, p. 154).

No entanto, os saberes que sustentam a pesquisa são suficientes para o exercício da docência? Dessa forma, a ausência de formação pedagógica se torna um desafio, visto que o desenvolvimento do trabalho pedagógico exige a relação de conhecimentos para além do campo científico. Nesse sentido, o estágio supervisionado na docência, implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, revela a necessidade de formação de caráter pedagógico para a atuação desses professores em formação no seu campo de trabalho futuro, configurando-se como uma possibilidade de contato com o campo de atuação dos professores em formação.

As participantes PI01 e PI04 dialogam sobre isso quando afirmam que a obrigatoriedade e a exigência de docência orientada ampliaram os saberes necessários para o exercício da profissão, trazendo à tona elementos que não

estavam evidentes ao longo da formação e que foram consolidados na prática enquanto discentes e configurando um espaço-tempo para se reconhecerem nos processos formativos que estavam vivenciando: a docência em formação.

Vejamos as narrativas que deixam evidentes essas experiências:

Quando fiz o doutorado, eu era bolsista CAPES e precisei fazer estágios docentes. Vou te dizer que para mim foi um desafio, porque eu sempre fui muito tímida, nunca gostei de falar em público, um pouco nervosa, mas no fim foi uma experiência legal [...] foi essa a minha primeira experiência docente. Eu já entrei dando aula na graduação e no fim eu me descobri. Foi, entre as minhas experiências formativas, a que mais me interessou. Eu sempre gostei muito de pesquisa, mas no estágio de docência foi quando eu percebi que aquilo era interessante, que estar naquele ambiente, com aquelas pessoas, tendo a função de professora me trazia uma satisfação [...] depois disso, dessa experiência docente na graduação, do estágio, eu me dei conta que isso poderia ser uma solução para a minha vida profissional mesmo, uma carreira. Comecei a pensar em fazer concurso, a dar uma olhada porque eu nunca me imaginei trabalhando em uma instituição particular ou como professora de um outro nível. E nem tinha como, porque eu não tinha licenciatura, então nem cogitei (PI01).

[...] quando entramos no Mestrado e no Doutorado nós temos a questão de docências orientadas e começamos a nos familiarizar com a docência; em um primeiro momento, no meu caso, a docência no bacharelado, para formar outros tradutores, mas depois já indo para o lado de teoria literária, que contemplou mais o pessoal da licenciatura (PI04).

Assim, a quase ausência da formação pedagógica delega um peso muito grande para as experiências que vão sendo constituídas nesse momento de prática, oriundos das experiências de docência orientada. Esse é o primeiro contato com os fazeres cotidianos da prática docente, no qual os professores em formação constroem representações sobre o processo de ensino e de aprendizagem e a partir do qual se relacionam com outros contextos, em diálogo com os estudantes, explorando dimensões intra e interpessoais e aprendendo sobre a prática profissional:

No estágio de docência tiveram várias coisas bem interessantes. Uma delas foi ter um contato muito grande com material para transformar em aula, porque eu acho que é uma coisa que até hoje, ou pelo menos até um ano atrás, ainda é uma dificuldade sobre como preparar uma aula, como escrever esse roteiro, porque no início eu lia muita coisa, compilava tudo e tentava fazer um resumo daqueles vários materiais. Teve essa questão bem central, que era aprender a preparar uma aula. Somente muitos anos depois é que eu fui começando a me deixar um pouco mais livre para escrever um roteiro meu. Acho que a relação com os alunos também, porque como eu era mais jovem, não era a professora da disciplina, de um certo modo “ah tá, tu não és a professora”, mas ao mesmo tempo essa negação servia para deixar eles [alunos] mais tranquilos e me aproximar mais dos

alunos. Acho que teve a ver também com o que eu comecei a pensar comigo sobre a minha forma de ser professora, de deixar os alunos mais à vontade (PI01).

A partir dessa narrativa, já temos indícios de que a construção da aprendizagem de ser professor exige uma postura de reconhecimento da sua posição, o qual se faz na prática da sala de aula, no exercício cotidiano da profissão (ISAIA; BOLZAN, 2009). No entanto, não são todos os professores em formação que possuem a possibilidade de se engajarem em atividades desse tipo. Assim, aliado a esses espaços formativos para se pensar os aspectos pedagógicos e metodológicos da profissão, os professores iniciantes espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional.

Os docentes universitários iniciantes, em sua vida de estudantes, conviveram com professores e aprenderam algo sobre “dar aulas”, conhecem alguns recursos pedagógicos que lhes foram apresentados [...] construíram representações sobre o que é ensinar e aprender. Essas representações orientam, muitas vezes, o processo de docência que instituem (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 193).

Isso representa um eixo importante nos processos formativos dos professores, uma vez que essas experiências servem de âncoras para o desenvolvimento de atividades futuras, como vemos na narrativa de PI01:

Eu só ia falar ainda que tinha um professor meu, na graduação, que estava dando essa disciplina em outras duas turmas e ele acabou sendo esse meu acompanhante, meu tutor de estágio. Eu assistia muito às aulas dele antes de dar a minha e foi uma pessoa na qual eu me baseei bastante. Foi uma referência para esse momento que eu estava construindo [...] eu sempre fui uma péssima aluna no colégio, sempre fui desinteressada porque meus professores, muitas vezes, nos tiravam para burros, com pouco poder de raciocínio. Para mim, o contexto escolar sempre foi muito maçante. Eu acho que quando eu entrei na universidade comecei a me dar conta, a ter professores bons, que realmente me consideravam como interlocutora. E é muito difícil essa questão de troca como interlocutor (PI01).

Além disso, as referências docentes, por meio da aproximação e identificação com campos epistemológicos, bem como com as formas de atuação e os sentimentos pessoais como força propulsora na aprendizagem, influenciam nas escolhas profissionais e acadêmicas dos futuros professores. Assim, os caminhos formativos percorridos permitem uma “interação e transação com outras subjetividades. É delas que é feito o tecido da formação, principalmente, em sua dimensão autoformativa, na medida em que ela recai sobre o desenvolvimento da pessoa/professor (ISAIA;

BOLZAN, 2009, p. 128). A narrativa de PI04 reitera essa noção, pois ela afirma optou pela docência universitária por influência de uma orientadora, em função da proximidade com o campo teórico, embora na formação inicial tenha optado por um curso de bacharelado.

[...] nós vamos encontrando professores no meio do caminho que começam a colocar aquela pulguinha em nós sobre fazer pós-graduação. Nós vemos o pessoal que tem notas boas e quer continuar na academia, o pessoal que só quer a formação para fazer qualquer outra coisa, nós começamos a ter essas divisões no grande grupo. Como eu tinha notas muito boas, da metade do curso para o final eu encontrei o meu orientador, que entrou na instituição para ministrar aulas. Ele também era tradutor com formação em licenciatura, australiano que estava chegando no Brasil no período em que eu estava me formando. Tivemos um contato bem legal. Comecei a trabalhar com literatura australiana por conta dele [...] fui fazer o Mestrado para continuar nessa jornada de estudos. Terminei o Mestrado e logo em seguida, como já estava no meio do caminho, decidi ir para o Doutorado já com essa ideia de prosseguir numa carreira docente (PI04).

A partir disso, reconhecemos que as trajetórias de formação são as mais diversas, nas quais as decisões e opções são engendradas não apenas por agentes externos, mas também por meio de outros fatores, conforme discorrem Bolzan, Isaia e Maciel com base nos estudos de Marcelo Garcia (1999).

[...] ações formativas desenvolvidas ou ativas conscientemente pelos próprios professores ou futuros professores; ações formativas orientadas por docentes responsáveis pela preparação de futuros profissionais da educação, ações formativas a partir da interação com outros professores ou estudantes (futuros mestres); contextos específicos em que a formação se desenvolve (2013, p. 55).

Isso nos mostra que o processo aprender a docência não acontece somente no exercício da profissão, na atuação em contexto, mas por meio de movimentos construtivos que se produzem ao longo das trajetórias pessoais e profissionais. Desse modo, a aprendizagem docente acontece por vários caminhos, “que permitem a formação e a transformação das identidades e subjetividades de cada docente” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 128).

A narrativa de PI04 clarifica esse posicionamento, reiterando que embora a licenciatura não tenha sido uma opção primeira na escolha da carreira profissional, bem como a docência orientada ou outras experiências pedagógicas não façam parte da caminhada formativa da participante, as experiências profissionais oriundas de outros contextos e campos de atuação são aspectos que ajudaram na constituição do perfil docente da professora em início de carreira. Vejamos o que a narrativa nos diz:

Eu já trabalhava com tradução, com revisão para editora, então fiz todo o meu Mestrado e o Doutorado trabalhando. Não tive bolsa. Ganhei ela, mas deixei de lado porque eu não queria perder a minha colocação no mercado, que é bastante concorrido. Foi puxado estudar e trabalhar, embora trabalhasse em casa, mas são horas a fio, noites viradas para trabalhar, enfim. Foi cansativo, mas eu não me arrependo. Foi uma experiência que hoje, para trabalhar com alunos de licenciatura, que querem trabalhar com tradução e revisão, é interessante porque eu tenho a experiência de dizer para eles como as coisas funcionam. Eu tenho como guia-los nesse caminho [...] foi em editora, no Grupo A, em Porto Alegre, que também trabalha com a parte pedagógica. Eles têm a Editora Pátio, que tem muitas publicações na parte de Pedagogia [...] eu era tradutora e revisora dos livros e o contato que eu tinha, basicamente, era com os revisores técnicos dessas produções. Eles eram professores. Os livros eram recomendados para tradução porque eles iriam ser utilizados por outros professores no Brasil, nas áreas de conhecimento. Então o contato com esses professores foi muito interessante. A forma de contatá-los, as respostas que eu recebia, os diálogos [...] essas experiências profissionais serviram para mostrar na disciplina como trabalhávamos, bem como lugares para procurar oportunidades. Isso aos poucos nós vamos incorporando [...] uma formação que a editora nos deu eu sempre levo isso para os alunos também (PI04).

Além das experiências profissionais, a trajetória formativa para o exercício da docência também se consolida, como Isaia, Bolzan e Maciel (2009) afirmaram anteriormente, nos espaços próprios para a formação. A professora PI01 traz uma narrativa em que fala sobre a sua experiência de transitar em outros contextos formativos, desenvolvendo estudos fora do país. Isso possibilitou que ela conhecesse um pouco mais sobre o funcionamento da universidade e sobre as demandas que se impõem nesse espaço.

[...] quando fiz o doutorado, fiz sanduíche na Bélgica. Fiquei seis meses lá. Para mim foi uma experiência bem interessante, até posso dizer que foi meio antropológica, porque eu esperava uma coisa dessa experiência e no fim foi uma experiência para a vida, que mudou muito a minha percepção de pesquisa, a minha percepção de universidade. Cheguei em um lugar que era o topo da área que eu estudava e as pessoas tinham uma organização na pesquisa, uma troca que eu nunca tinha experienciado aqui no Brasil. Bibliotecas maravilhosas, então para a minha formação, enquanto sujeito, foi fundamental só de ter esse contato com um grupo diferente. Depois eu tive outras experiências, fui um tempo para Portugal, fiquei trabalhando com um professor de lá e eu acho isso fundamental, só agrega [...] no pós-doc. que eu fiz, tive muito contato com grupos de pesquisa. Eu orientava os alunos, conheci um outro lado da profissão, de contato mais próximo com grupos de pesquisa. Fiquei um ano lá, quando vim para UFSM tudo acabou dando certo com meus recursos do concurso e foi quando eu comecei, efetivamente, a carreira na docência mesmo, porque na Unisinos era mais pesquisa e pouca docência (PI01).

Além disso, falar em espaços próprios para a formação inclui a experiência na profissão, momento no qual se acionam os conhecimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos até então apreendidos, em um dado contexto de atuação, com os desafios próprios das realidades que emergem na sala de aula. A professora PI05 narra um pouco sobre a sua experiência como professora na educação básica e a influência que isso traz para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico na universidade, na tentativa de aproximar os estudantes em formação do contexto da sala de aula e das realidades que a compõem.

O que eu vejo muito são os alunos querendo trabalhar na educação básica, com vontade de atuar, principalmente aqueles que cursam licenciatura, mas às vezes esses alunos nunca entraram em uma sala de aula. Então, às vezes, vejo neles, não sei bem a palavra, talvez ingenuidade, não sei, porque falta um pouco de experiência. Eles acham que vão conseguir trabalhar certa coisa e eu falo “meu Deus! Essa pessoa não sabe o que é aquilo”. E é muito diferente a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, Fundamental II, 6º ao 9º ano e Ensino Médio. São três coisas muito diferentes e já dei aula nos três. [...] foram experiências muito diferentes. É complicado, porque eu vejo alguns alunos e, às vezes, até alguns professores, que não tem essa experiência de entrar em sala de aula, lá na escola. Olho e penso “esses alunos vão acabar aprendendo na prática”, igual a maioria das pessoas, dos professores (PI05).

Com isso, é possível reconhecer que “cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influencia o seu fazer pedagógico” (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006, p. 5), fazendo com que os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Isto é, são saberes e vivências que brotam da experiência e são por ela validados (CANDAU, 1997).

Tudo isso traz implicações para aprender a ser professor, pois as histórias pessoais, as vivências profissionais e os espaços e tempos pelos quais o professor transita como discente/docente reverberam nas ações e práticas cotidianas no âmbito da universidade e também nas escolhas que fará ao longo de sua carreira. Com isso, reconhecemos a relevância da dimensão pessoal dos processos formativos na constituição da dimensão profissional, uma vez que os processos construtivos dos professores são atravessados “por espaços, tempos e lugares variados que dão o colorido e o sabor próprio à profissão de professor” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 122), nos quais ambas as dimensões se tornam um elemento uníssono, percebido de forma idiossincrática por cada docente (Ibidem).

Com tudo isso, podemos reconhecer a importância dos saberes da experiência na constituição dos saberes profissionais; a relevância da trajetória formativa na consolidação da identidade docente e a implicação das experiências nas escolhas no que tangem os aspectos didáticos e pedagógicos da profissão, bem como os elementos que dizem respeito à constituição do perfil do professor. Assim, a identidade profissional que se constrói entrelaça sentidos e significados individuais e coletivos, construídos em diferentes contextos. Por isso, concordamos com Tardif e Lessard quando eles afirmam que os saberes profissionais, construídos ao longo da aprendizagem docente, são plurais e heterogêneos, pois:

[...] eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (2014, p. 262).

Assim, construir a identidade de professor universitário, num processo de tomada de consciência da passagem de alunos a docentes, requer a mobilização de processos formativos pessoais, profissionais, discentes e docentes, para o exercício da docência na universidade. Isso pois “as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal” (IMBERNÓN, 2009, p. 75), numa intrínseca relação entre trajetórias de formação e exercício da profissão.

Por isso, a aprendizagem da docência exige um permanente processo de tornar-se professor, em meio a um dado contexto de atuação e de formação, nos quais os professores aprendem sobre a rotina de trabalho, os modos de operar, de ser e fazer a docência universitária. Como percebemos até então, a formação inicial repercute neste rito de passagem e influencia na inserção profissional, além das experiências vivenciadas que marcam com intensidade a aprendizagem da profissão e a tessitura do ensinar e do aprender, construindo alicerces para o desenvolvimento da docência.

No entanto, também evidenciamos que a cultura acadêmica e institucional, as condições de trabalho e a construção da carreira no viés público são elementos latentes quando pensamos nos rumos que as trajetórias formativas dos docentes tiveram e que os levaram para a docência no ensino superior.

A questão da docência no ensino superior, a opção por isso veio na perspectiva de... (pausa). Tem um primeiro elemento, que não necessariamente é o mais importante, que é o fato de que hoje, objetivamente falando, a carreira do professor universitário no serviço público oferece melhores condições de trabalho, de salário e de carreira do que a docência na educação básica - ainda que, nos últimos anos, tenhamos um processo sistemático de precarização destes aspectos no magistério público superior (PI03).

[...] venho de uma família de servidores públicos, então temos toda essa coisa de saber como funciona o serviço público [...] desde muito nova era uma coisa que eu tinha como objetivo: quero passar em uma instituição pública! E conseqüentemente isso acabou aparecendo também na minha trajetória profissional. Trabalhei muito tempo no setor privado, mais de dez anos, mas sempre com aquela ideia de ter uma boa formação para que eu tenha condições de fazer jus a uma vaga numa instituição federal [...] gosto do ambiente da UFSM, a estrutura é muito boa. Isso é o diferencial de outras instituições: nós chegamos aqui e estamos amparados, ao contrário de, por exemplo, uma instituição privada, que hoje começo e amanhã não sei se vou continuar. É um outro tipo de trabalho, de tranquilidade para poder dar prosseguimento (PI04).

Essas condições de trabalho influenciam nos modos de operar e de construir a docência, pois como é possível reconhecer nas narrativas, o ingresso nas instituições públicas oferece uma estabilidade profissional. Essa entrada, que acontece por meio de um concurso, faz com que os professores efetivos passem por um período de estágio probatório. Ele se configura em um momento no qual os professores iniciantes assumem e são responsabilizados por atividades que até então eram desconhecidas por eles, tornando o início de carreira bastante agitado. Assim, com base nos estudos de Bozu (2009):

A iniciação à docência é configurada pela transição da vida de estudante à vida mais exigente de trabalho. As novas responsabilidades que o professor deve assumir podem gerar um clima de tensão para os profissionais que se iniciam na docência e, por isso, configurar-se em um “choque com a realidade” (FELDKERCHER, 2018, p. 175).

Além da transição de identidade de pesquisador para uma identidade docente, da passagem de estudante a professor, a fase de ingresso do professor iniciante é brusca e, muitas vezes, dramática, pois é quando ele se depara com as responsabilidades docentes e quando ele terá que fazer o reconhecimento da cultura local, dos ofícios do seu trabalho e das peculiaridades sócio-políticas da profissão (CUNHA, 2010). Sobre isso, destacamos a narrativa de uma professora que menciona justamente essa sobrecarga de demandas nos primeiros anos da docência, o que faz com que o rito de passagem articule os desafios e as demandas que emergem no

contexto da educação superior, por meio dos quais o professor iniciante vai construindo as suas formas próprias de agir.

Já vai completar três anos que eu estou aqui, encaminhando-me para o final do estágio probatório. Vemos quanta coisa passou, o tanto que eu já fiz nesses três anos. Sabemos que são os piores, porque estamos entrando e precisamos mostrar serviço para os colegas. Assim, todo mundo coloca as atividades para os novatos. Acho que isso é um rito de passagem, então muita coisa eu já passei (suspiro) (PI04).

Dessa forma, é possível evidenciar a importância desse período de introdução na carreira docente, no qual o professor iniciante vai conhecendo as normativas e as condutas universitárias, os modos de ser e de estar na profissão, bem como as possibilidades de trabalho com os estudantes, por meio do ensino, da pesquisa, da extensão, além das atividades de gestão. É no momento inicial que o professor vai se inserindo na cultura universitária, buscando atender às inúmeras exigências que surgem com a prática docente. São as experiências até então vivenciadas que ajudam no desenvolvimento de percepções sobre o ensino e sobre o fazer da profissão e que auxiliam no enfrentamento das demandas e das atividades do quadripé do ensino superior.

Também, são as experiências formativas vivenciadas nos cursos de formação que influenciam os professores a optarem por seus contextos de atuação, inserindo-se em ambientes nos quais eles possam trabalhar a pesquisa e com as possibilidades que vêm aliadas ao ensino pois, como evidenciamos neste estudo, a maioria dos sujeitos escolheu a docência a fim de continuarem nas suas investigações científicas nos cursos de pós-graduação. Assim, o contexto público torna-se uma opção para o professor que busca atividades para além do ensino.

Na sequência, trazemos uma narrativa para clarificar essa escolha, na qual a professora PI01 expressa que a preferência por um concurso público veio na direção de aliar as atividades do quadripé da educação superior, bem como a possibilidade de se envolver com a diversidade estudantil, que se torna potente e construtiva no âmbito do ensino público tendo em vista a expansão universitária e o ingresso de um perfil mais diversificado na universidade.

Acho que por um lado tem uma questão interessante dos alunos. Acho que são alunos diferentes na instituição pública. É um público que tem de tudo um pouco. Tu consegues ver a diversidade acontecendo, principalmente hoje em dia, mesmo que não totalmente. Mas acho que também, principalmente, pela liberdade que o

professor tem. O que eu via na Unisinos era uma cobrança muito quantitativa e menos qualitativa. Então quando eu pensava nas minhas experiências de aluna, bolsista de pós-graduação, vi que eu pertencia a um outro ambiente, e não aquele de universidade privada. Foi a melhor coisa que eu fiz, ter essa certeza de querer dar aula em uma instituição pública. E até, claro, por ter todas as oportunidades de ensino, pesquisa e extensão, não somente dar aula. Eu acho que isso é importante (PI01).

Isso evidencia que os contextos emergentes têm implicação nos processos formativos dos docentes iniciantes ao longo da constituição das suas identidades profissionais, perpassando a atividade de estudo enquanto discentes e no exercício da profissão, bem como no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse, em constante movimento de reformulação e reconstrução, vai sendo pensado a partir das trajetórias pessoais e profissionais, construindo um perfil docente em movimento de aprender a docência. Ao se inserirem no contexto universitário, os professores iniciantes vão conhecendo e interiorizando a cultura institucional, assumindo a posição de professores e as responsabilidades que vêm na bagagem da profissão, bem como os desafios impostos pela sociedade em transformação e que exigem novos/outros modos de viver a docência universitária.

A partir dos fatos narrados, fundamentais à tessitura desta pesquisa, reconhecemos a implicação dos processos formativos, isto é, do percurso discente-docente no modo pelo qual o perfil profissional vai se desenhando e configurando as vivências no exercício da profissão. A docência vai sendo impressa sob as dimensões intra e interpessoais, associadas aos contextos socioculturais nos quais os professores iniciantes se desenvolvem, em um movimento não linear, inacabado e complexo do aprender a ser professor, buscando um equilíbrio entre as demandas pessoais e profissionais na construção da docência universitária.

5.2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A docência universitária vai sendo tecida a partir das trajetórias e das vivências construídas e constituídas pelos professores no decorrer dos seus processos formativos, desenhados pelas subjetividades e pelo entrelaçamento de aspectos contextuais, sociais e culturais de quem aprende a docência. Esses percursos vivenciados ao longo da formação inicial e permanente, nos cursos de graduação, pós-graduação, nas experiências docentes durante as aprendizagens discentes vão constituindo o modo de compreender a docência e a forma de pensar o

desenvolvimento do trabalho pedagógico, entrelaçando os saberes das experiências, da profissão, e as aprendizagens construídas ao longo dos movimentos de constituição da profissão.

Assim, a docência universitária vai sendo [re]significada a partir do perfil docente que adentra as instituições, articulando o exercício da profissão com os contextos emergentes que se evidenciam na prática cotidiana nas universidades e se tornam latentes, à medida que a sociedade vai se adequando às novas exigências sociais, culturais e econômicas.

Há muito pouco tempo, percebia-se a docência universitária exclusivamente estabelecida a partir de saberes dos campos profissionais e científicos dos professores que, baseados nas representações tradicionais de suas trajetórias enquanto estudantes, forjavam o seu modo de ensinar (CUNHA, 2009, p. 349).

No entanto, as novas formas de competitividade, a economia globalizada, as transformações sociais e culturais modificaram o cenário da educação superior e fizeram emergir outros contextos de atuação, exigindo um outro modo de fazer docente na universidade. Isso porque se alteraram as condições de aprender por parte dos estudantes, tendo em vista o elevado acesso à informação por meio da informatização do conhecimento, o que, por sua vez, altera os modos de ensinar e de conceber a aprendizagem. Além disso, se modificaram as formas de interação, de comunicação, de acesso e permanência nas instituições, demandando diferentes formas de atuação para atender ao público diverso que constitui a universidade neste século. Por isso, os contextos emergentes incidiram em uma exigência de readequação do trabalho pedagógico, com o intuito de atender às demandas no campo da educação superior.

Com isso, afirmamos que a universidade e o campo específico da docência não se desvinculam das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade. Por isso, essas não podem ser ignoradas no exercício da profissão e, conseqüentemente, são sinalizadas e interferem no modo de aprender a ser professor. Sobre isso, a professora PI01 traz uma reflexão ao narrar a sua concepção sobre os contextos emergentes no desenvolvimento do seu trabalho como formadora de formadores. Por meio dela, podemos clarificar essa relação entre o local e o global, entre a construção da aprendizagem e o desenvolvimento da profissão docente, condicionada aos agentes internos e externos da universidade.

A vida acadêmica precisa dar conta dessas transformações sociais e o desafio, claro, tem a ver com contextos específicos de atuação. Depende dos cursos, dos alunos, mas eu tento ser o mais flexível comigo e com os outros também para abarcar essas demandas [...] acho que, acima de tudo, é estar atento a questões sociais que começam a reconfigurar os diferentes atores dos ambientes de aprendizagem (PI01).

Posto isso, reiteramos que os agentes externos reconfiguram os espaços universitários, aliados às exigências internas de cada contexto acadêmico. Em outras palavras, são os elementos sociais, culturais e econômicos que exigem (re)adequações frente ao novo perfil estudantil e também docente que se apresenta e se constitui, aprendendo e ensinando em meio aos contextos emergentes. Sobre isso, aponta Corte:

Nessa perspectiva, as transformações que acontecem no contexto das Instituições de Educação Superior (IES), aparentemente, são internas, porém, possuem inter-relação com as demandas sociais, culturais, econômicas, entre outras, que implicam no surgimento de uma nova arquitetura para a Educação Superior e, conseqüentemente, atuais demandas para a universidade que, influencia e se deixa influenciar pelas políticas públicas educacionais globais e locais. Essa realidade multifacetada passou denominar-se contexto emergente e requer uma nova pedagogia universitária que se ancora num ambiente de mudança e tensionamentos (2017, p. 358).

Assim, complementamos esse apontamento e a narrativa anterior com um trecho da fala da professora PI03, que também discorre sobre os contextos emergentes na perspectiva das transformações da sociedade, relacionando com as mudanças que o campo universitário sofreu, pensando na sua reestruturação para atender a outras demandas que se põe ao trabalho pedagógico e à aprendizagem docente.

[...] entendo que, de alguma forma, esse conceito procura expressar tudo aquilo que, digamos, na realidade social, tudo aquilo que provém da transformação da realidade social e aqui eu estou pegando um conceito mais abrangente. Quando pensamos no campo educacional e vamos dialogar especificamente com a questão da universidade, da educação superior, nós temos um conjunto de mudanças, principalmente nos últimos, vamos dizer, nos últimos quinze anos, e que fizeram com que a universidade tivesse que se reestruturar, repensar-se, sobre várias perspectivas, indo desde o tripé de ensino, pesquisa e extensão até, por exemplo, pensar as diferentes formas de acesso e de permanência dos estudantes, teve que se repensar do ponto de vista da contratação dos trabalhadores, isto é, ponto de vista dos concursos dos professores e dos técnicos administrativos com as cotas, e hoje uma situação que nós temos, ainda, são os funcionários terceirizados – talvez possamos chegar a um momento em que, novamente, estes trabalhadores sejam servidores públicos, contratados via

concurso. Então eu usaria esse exemplo da universidade para indicar esse conjunto de transformações que se processam no contexto da sociedade e que fazem com que uma instituição, como a universidade, precise se modificar e se repensar. Aquela ideia de uma universidade, por exemplo, mantida por toda a população, mas de acesso de uma elite, já não se sustenta. Talvez, em parte, os ataques que nós vemos hoje às universidades públicas tenham esses elementos na perspectiva de que ainda existem grupos sociais na sociedade brasileira que entendem que a universidade não é para todos [...] hoje o que nós observamos é que nos quinze anos, anteriores ao golpe jurídico-midiático-empresarial-parlamentar de 2016, ainda que a política brasileira apresentasse algumas contradições, as políticas vieram na perspectiva de expandir o ensino superior público, não da forma como o nosso país necessita, mas de uma maneira importante se se comparar com anos anteriores e a ampliação do acesso ao ensino superior. Isso vai trazer uma série de desafios (PI03).

Por meio dessa narrativa, também podemos dialogar com Cunha quando ela afirma que “os movimentos externos da sociedade atingem completamente a instituição acadêmica” (2009, p. 354), uma vez que impõem desafios para o ensino superior, como evidenciamos em PI03. Com isso, podemos retomar a ideia da expansão como um contexto emergente que traz implicações para aprender o movimento da docência, além das políticas de diversificação e privatização. Citaremos Corte para corroborar com as recorrências na narrativa de PI03 pois:

[...] ainda, dispomos de uma Educação Superior de elite, mas novos formatos de Instituições de Ensino Superior, que vem sendo, aos poucos constituídas por novos docentes, discentes, currículos, pois as exigências da sociedade, do mercado e da globalização também são novas com relação à educação superior (2017, p. 359).

No entanto, com a expansão universitária nas últimas décadas, novas possibilidades foram se desenhando no panorama das universidades. Elas atingiram espaços que antes não se esperava, saindo de áreas centrais e privilegiadas de localização para alcançar lugares no interior do país e, com isso, ampliando as possibilidades de ensino e de aprendizagem para um público com pouco ou quase nenhum acesso ao ensino superior. Sobre isso discorre o professor PI02:

[...] outra coisa importante, como eu disse lá dos interiores, é também a possibilidade de as universidades chegarem em lugares onde antes era impossível, onde antes não se imaginava, tanto com a abertura de novos campi, como com a possibilidade de novas instituições. Acho que isso é um dos grandes ganhos que, de certa forma, amplia o acesso ao conhecimento, tanto no sentido de formação, mas também no sentido de atuação com a comunidade. Inclusive, entender o que é essa extensão, acho que é uma outra coisa que falta muito para muitas pessoas. Falta elas entenderem o que estão chamando de extensão e que extensão não é assistencialismo. Tem um equívoco enorme nesse sentido. Então,

acho que a diversidade é a possibilidade de chegar em lugares onde antes não se imaginava. Claro que, com isso, vem críticas porque tem questões de infraestrutura, física/material e também com relação a recursos humanos: quem vai, como vai, como chega e se chega, o que vai encontrar, vai ter condições mínimas para que o trabalho seja realizado... é isso (PI02).

Assim, a expansão das universidades trouxe uma série de avanços e de elementos positivos se considerarmos os aspectos que dizem respeito ao acesso ao conhecimento científico, à pesquisa e à extensão, culminando na aproximação das universidades com as culturas locais nos quais estão inseridas, dialogando com as necessidades da esfera social. Por isso, a internacionalização e a mobilidade acadêmica são recorrentes nas narrativas docentes, pois emergem como uma alternativa e uma possibilidade de estabelecer conexões para além das fronteiras do país e da instituição. A internacionalização em casa ou at home, no momento atual, valoriza não apenas o conhecimento compartilhado para o estabelecimento de redes de pesquisa para construir e trocar experiências; mais do que nunca, as redes de conhecimento se tornaram uma possibilidade de expansão e difusão dos conhecimentos produzidos a partir das pesquisas em diferentes lugares do mundo.

Com isso, Sousa (2019) vem a acrescentar quando afirma que:

Na sociedade contemporânea constata-se a inexistência de fronteiras para a educação, a criação de novas relações e modelos entre países e instituições, bem como a intensificação de intercâmbios econômicos, sociais e educacionais. Nesse contexto, ocorre o surgimento e a consolidação de redes que acabam se configurando como incubadoras de cooperação entre universidades e seus pesquisadores. Em decorrência desse processo materializam-se interações, colaborações e transferências de conhecimentos entre os associados que contribuem para gerar uma gama diversificada de produtos e resultados (p. 237).

Isso fica evidente em algumas narrativas docentes, quando os professores reconhecem a riqueza do movimento de internacionalização para a difusão do conhecimento científico, para o desenvolvimento das instituições, e para a aprendizagem tanto discente quanto docente. Embora não seja uma prática recente, se analisada do ponto de vista histórico, a internacionalização ganhou visibilidade nas últimas décadas.

Para Morosini e Nascimento:

A internacionalização da educação superior vem se constituindo em um dos principais motes da universidade na contemporaneidade. Via de regra, ela está relacionada à qualidade, à excelência, à inovação, ao conhecimento e a outros diferentes temas, destacando-se, na grande parte das vezes, a contribuição positiva dessa presença (2017, p. 2).

Para a professora PI03, a internacionalização se configura como um movimento central para o desenvolvimento de um país que, por sua busca por potencializar o acesso ao conhecimento científico de qualidade, dispõe de alternativas como a internacionalização, impregnada nas instituições dadas as circunstâncias da globalização. Vejamos o que ela diz:

Entendo que a internacionalização é extremamente importante, do ponto de vista do desenvolvimento científico de um país. Tem aquele elemento dos estudantes ou dos pesquisadores, que estabelecem contatos, enfim, intercâmbios institucionais com outras instituições pelo mundo afora, acessam o conhecimento sistematizado, etc. Em geral as pessoas apontam o desenvolvimento pessoal desse indivíduo, mas olhando para essa questão mais geral, entendo que a internacionalização é um componente fundamental do desenvolvimento de um país que quer, ou que se pretende, se desenvolver de maneira soberana. Não vejo a internacionalização como uma forma de submissão de um país em relação a outro [...] mas sim de troca de conhecimentos, de pesquisas, de estudos, enfim, que permite potencializar o desenvolvimento científico e profissional no nosso país de origem, desde que aqui no país nós tenhamos condições mais adequadas para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão [...]. Então, eu menciono, por um lado o papel da internacionalização e também, por outro lado, o papel das políticas governamentais nacionais no desenvolvimento científico para que nós possamos desenvolver o nosso país, porque afinal de contas acho que a internacionalização precisa ter como horizonte um desenvolvimento soberano da ciência brasileira e de uma ciência que atenda a todos, que atenda às necessidades de todos e de todas e não a serviço meramente de interesses econômicos, sob pena de não garantir as condições necessárias de existência da maioria da população (PI03).

No entanto, como a própria participante menciona, as instituições também precisam estar amparadas por políticas públicas e marcos regulatórios, para que a internacionalização se efetive do modo que se espera, superando a ideia de que ela serve apenas para que os estudantes possam passar um semestre em outro país, aprendendo uma nova cultura, além do convívio social. É fundamental que os intercâmbios estejam propostos, preparados e qualificados para atender às expectativas estudantis.

Se analisarmos o Plano de Desenvolvimento Institucional 2016- 2026 - PDI da UFSM, veremos que a internacionalização é um dos desafios para a instituição nos próximos 10 anos, com o objetivo de “desenvolver parcerias com pesquisadores e instituições internacionais” (UFSM, 2016, p. 85), por meio do aumento da inserção científica da instituição no cenário internacional, de convênios e parcerias, da aprimoração do acolhimento a estudantes e pesquisadores estrangeiros (UFSM,

2016). No entanto, para o participante PI02 desta pesquisa, os objetivos que se esperam com a internacionalização podem parecer equivocados, uma vez que não exploram as reais potencialidades desse conhecimento compartilhado.

[...] o que me parece é que, quando vem isso da internacionalização no PDI da universidade, fica parecendo que eu tenho que só buscar quem está fora, quem está lá longe e não reconhecer as ações que estão aqui e que são respostas das ações que estão lá no internacional, que estão fora do Brasil e que estão dialogando [...] Então, tem uma leitura e uma interpretação desse termo da expansão da internacionalização, isso é bem minha impressão, que eu fico um pouco com o pé atrás [...] acho importante, mas isso me chega de uma maneira equivocada. Muitas vezes, como professor, me chega como se eu tivesse que estabelecer relações internacionais. Na realidade, como trabalho com cultura, trabalho com brasilidade e com questões de identidade, é muito mais fácil irmos para Paris do que irmos para o Xingu. Nós estamos muito mais habilitados e nós conseguimos chegar muito mais rápido lá do que chegar em qualquer comunidade indígena do país. Então, existe toda uma questão que me soa estranha na internacionalização e que me soa como se não tivessem, aqui, meios e ferramentas que pudessem ser utilizadas e que são tão ou mais potentes do que outras que vem de fora. *“Então você está querendo dizer que nada do que vem de fora serve?”*. Não, eu só estou querendo dizer que também tem coisas aqui que podem e precisam ser valorizadas tanto quanto outros conhecimentos. (PI02).

Assim, no contexto atual da educação superior brasileira, a internacionalização possui desafios a enfrentar. No entanto, embora haja esses impasses e incoerências quanto às exigências institucionais e às questões burocráticas, a internacionalização é uma oportunidade para aprimoramento das aprendizagens, tanto curriculares quanto pessoais, além de ser um momento de trocas e de construção de experiências formativas para além da sala de aula. Assim, ela se torna um processo intencional de integração entre elementos que visam o desenvolvimento da sociedade e a ampliação da qualidade educativa.

As narrativas que destacamos na sequência dialogam sobre essa perspectiva:

As pessoas que se formaram também com essa oportunidade de ir para o exterior tiveram ganhos incríveis, não só acadêmicos, mas de crescimento pessoal. Todos meus amigos que fizeram sanduíche estão hoje atuando em universidades. A maioria das pessoas que eu conheço e que tiveram uma trajetória similar a minha estão bem empregados, pelo menos bem encaminhados (PI01).

Eu tenho um aluno haitiano que está fazendo o curso aqui. Quando ele está em aula é muito interessante porque conseguimos fazer diferenciações entre as literaturas [...] nós acabamos explorando essa diversidade. Além dele, não tive, ainda, nenhuma outra experiência. Eu acho muito interessante justamente em função dessas trocas que ocorrem (PI04).

Penso que são experiências exitosas, pois percebe-se o antes e o depois, digamos assim, o estímulo, o modo como os estudantes voltam estimulados, os vínculos que eles estabelecem, especial acadêmicos. Por exemplo, tive uma estudante que permaneceu em 2019, na metade do ano, durante cerca de quatro meses, quase um semestre, na Universidade do Porto. Ela é estudante da licenciatura, formou-se agora. Para nós da Educação Física, Portugal, em especial a Universidade do Porto, é uma referência nesse intercâmbio de conhecimentos. Ela vai para lá, cursa um semestre, faz um conjunto de disciplinas, volta e o trabalho de conclusão de curso dela teve relação com o conhecimento que ela acessou em Portugal, e assim teríamos outros exemplos. Então esse é um elemento importante. Penso que a universidade, ou talvez o próprio curso de Educação Física, poderia divulgar mais, estimular mais. Nós temos debatido dentro do colegiado, em alguns momentos, a própria necessidade de estimular mais os estudantes a se envolver com atividades acadêmicas para além da sala de aula (PI03).

Contudo, ainda se tem uma visão muito focada na mobilidade acadêmica entre países, uma modalidade de intercâmbio que também possibilita que os estudantes construam outras experiências formativas, mas geralmente no âmbito do próprio país. No Brasil, o Ciências Sem Fronteiras – CsF é um exemplo de um dos maiores programas de internacionalização promovido pelo governo brasileiro. Esse programa, assim como outros, levantou debates e discussões acerca dos “ganhos individuais para os alunos em termos culturais, sociais e acadêmicos. Para muitos educadores, estes ganhos por si só justificam a mobilidade” (MAILLARD, 2019, p. 256).

Isso fica evidente nas narrativas que seguem. O professor PI02 defende esse tipo de dinâmica, uma vez que, para ele, a mobilidade acadêmica valoriza a cultura local e aquilo que as próprias instituições do país podem ofertar. A professora PI05 também entende a mobilidade acadêmica como uma vivência formativa muito importante para os futuros docentes:

Então talvez seja mais importante entender que precisa se consolidar e fortalecer o conhecimento que está aqui ou, ela ainda disse, até mesmo o conhecimento que está mais próximo em relação aos países que estão aqui. Nós estamos muito mais perto do Uruguai do que de Paris. Então, como nós conseguimos aproveitar essas nossas proximidades para entender que isso também pode ser tratado como regionalismo e internacionalização (PI02).

[...] acho importante porque nós estamos em um país enorme. A realidade é diferente em cada estado. A minha realidade é São Paulo capital. Foi lá onde morei, estudei e trabalhei. Eu não sei como é a escola pública aqui da cidade, de Santa Maria, que é pequena. Eu tenho uma realidade de periferia, de uma cidade enorme, então ela talvez seja muito mais pesada do que aquela que os alunos vão encontrar aqui na cidade. Os alunos não precisam, necessariamente,

trabalhar aqui na cidade. Eles saem, vão para capitais. Então, acho que isso é superimportante (PI05).

Acho que [a mobilidade acadêmica] pode vir a acrescentar. Nas minhas próprias experiências, quando eu vou apresentar trabalhos no exterior, e não somente no exterior... sempre costumo dizer onde estou indo: “não vai ter aula semana que vem porque eu vou ir apresentar um trabalho lá em João Pessoa”. Quando retorno, costumo pegar alguns minutos da aula para conversar sobre o que aconteceu, sobre a cultura de lá, e isso acontece lá também. Vários alunos nos procuram para saber mais sobre a UFSM, sobre o sul. Eu gosto bastante disso porque o Brasil é muito grande. Acho isso tão legal, é tão bom ver os alunos vindo para cá para fazer um mestrado, por exemplo. Isso serve para mostrar que os alunos daqui [UFSM] também podem sair para fazer um curso em um outro lugar, em outra instituição. É um movimento de pensar que nós não estamos fechados em nosso mundo. Temos possibilidades de intercâmbio dentro do nosso país também. Eu acho super salutar. É uma oportunidade de eliminarmos alguns preconceitos entre regiões que, infelizmente, temos. Existem outros lugares com pesquisas interessantes e que podemos explorar. Isso serve para abrir a cabeça dos alunos, porque tem alguns que são muito resistentes (PI04).

Todas essas trocas dos estudantes influenciam no movimento de aprender a docência, uma vez que eles retornam para as instituições com outras formas de compreender o ensino e a aprendizagem, fazendo relações com seus percursos formativos vivenciados em outras IES, sejam elas internacionais ou não. Isso traz implicações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que os estudantes que realizam atividades desse tipo precisam ser integrados novamente à dinâmica institucional, o que requer uma atenção maior quanto às diretrizes e exigências curriculares a fim de incorporar novamente esses alunos nos fazeres da instituição.

O professor PI02 menciona essa questão, quando diz que a mobilidade acadêmica e a internacionalização só farão sentido no momento em que as vivências formativas possam ser incorporadas na sala de aula. Isto é, numa ideia que Maillard (2019) chama de “créditos”, com o intuito de revalidar os estudantes pelas atividades acadêmicas efetuadas dentro da sua formação inicial, enriquecendo a formação estudantil e “garantindo de alguma forma que a experiência no exterior seja reconhecida pela IES de origem” (p. 258).

Vejamos a narrativa:

Eu acho a mobilidade acadêmica super bacana também, acho muito legal, mas penso que ela precisa ser mais bem construída para o aluno não achar que ele só tem que ir ser internacional. Vai voltar e me gerar um problema como coordenador de curso, por exemplo. Depois vou ter que ficar tentando dizer qual disciplina que

vale para ele tentar não perder o ano, ou vou ter que dizer “*Jordana, você vai para a mobilidade, você vai passar um ano em algum lugar, aí você vai voltar e vai ter mais um ano de curso porque não vai dar. Aproveita a experiência, faz tudo o que você puder fazer, mas entenda que a mobilidade vai precisar de mais um ano para que você integralize o seu curso*”, porque se for só “*vai, vai Jordana, vai lá para a Noruega estudar como são as pedagogias de inclusão*”, mas será que nós conseguiremos validar o que você fez lá? Nós vamos reconhecer que o que você fez é igual ao que você precisava ter feito aqui? Então, acho que é essa leitura, essa interpretação da mobilidade que precisa ser revisitada. acho que também equivale para a expansão da internacionalização. Ela precisa ser mais bem entendida. Você não vai para lá e vai voltar como se tivesse continuado o curso. Vai ter uma suspensão do tempo e nessa suspensão do tempo você vai ter a oportunidade de ter mais um monte de experiência, e esse monte de experiência vai ser agregada a outra experiência que está aqui e vai gerar outro resultado, e não assim: “*tudo o que você fizer lá vai ser validado aqui*”. Não vai (PI02).

No entanto, isso não é uma tarefa fácil, tendo em vista o fazer docente está imbricado na dinâmica institucional e em questões acadêmicas e curriculares que nem sempre estão ao alcance do professor. Em outras palavras, o fazer pedagógico precisa estar em consonância com exigências oriundas de instâncias que podem não estar na alçada do professor. Isso faz com que as experiências nesse âmbito nem sempre sejam bem aproveitadas, pois o fazer pedagógico ainda está muito restrito aos saberes do conteúdo e essas vivências tão importantes acabam não sendo incorporadas nas discussões e problematizações nas salas de aulas. A narrativa de PI02 expressa essa questão:

Nós tivemos um aluno que estava sendo recebido pela licenciatura em dança, ele era do Paraguai, e uma aluna nossa foi para o Paraguai. Esqueci para qual instituição [...] então, tive que agregar o aluno dentro da dinâmica. A disciplina que ele fez era mais tranquila com relação a essa inserção. Acho que aproveitamos muito mal a presença dele aqui. De modo geral, tenho a impressão de que ele aproveitou algumas coisas, mas eu não sei como foi o retorno dele. A nossa aluna, quando voltou, precisou sentar e fazer um estudo sobre o que iria valer e o que não iria valer, muito minucioso, e em algum momento nós tivemos que aceitar algumas situações, mas que se fossemos levar ao pé da letra talvez não deveria ter sido aceito. Para valorizar a experiência, acabamos acatando e aceitando. Então assim, acho que tem algumas coisas que precisam ser mais bem entendidas, inclusive quando recebemos um aluno de lá: como podemos abraçar mais a presença dele e a experiência que ele está tendo lá? Acho que é nesse sentido. Não foi bem aproveitado (PI02).

Dessa forma, é possível reconhecer que é urgente e necessário que as IES se organizem de modo a explicitarem práticas acadêmicas orientadoras de sua internacionalização, visando o desenvolvimento institucional, promovendo articulações locais e mundiais com o intuito de qualificar as aprendizagens, as redes

investigativas na produção do conhecimento e da inovação. Além disso, a internacionalização vem a contribuir no sentido de integrar “não apenas conhecimentos globais, mas também aspectos interculturais, locais e regionais” (MOROSINI; BARANZELI, 2018, p. 284). Dessa forma, “ao buscar conhecer outras interpretações, teorias, contextos, realidades, vivências e experiências” (ibidem), os professores se articulam de modo a estabelecer redes compartilhadas de conhecimentos.

Portanto, compreendemos a implicação dos contextos emergentes no movimento de aprender a ser professor também quando falamos da internacionalização e da mobilidade acadêmica. Isso acontece em função do contato do professor com aqueles alunos que vão para uma experiência em outros lugares, como com aqueles que vêm de outros lugares, pois esses precisam ser amparados e integrados em uma diferente cultura, o que demanda pensar em elementos de diferentes ordens, como a língua, os costumes e a própria rotina acadêmica.

É muito salutar. Eu acho que precisa ser um processo bem pensado para que os estudantes saiam da universidade. Nós tivemos a experiência do Ciências sem Fronteiras e que, para mim, foi desastrosa. Acontece que tem vaga lá em Harvard, mas o estudante não sabe inglês. Por isso que agora estamos tendo o Idiomas Sem Fronteiras. Não adianta tu teres a parceria, por exemplo, da Engenharia com uma instituição da França, se tu enviases teu aluno sem o mínimo conhecimento da língua. É o mínimo que às vezes passa batido. Eu acho que precisam ser coisas bem pensadas. Quando a UFSM está envolvida é muito mais fácil, porque há um processo de seleção (PI04).

Com isso, a mesma professora compreende a língua como um contexto emergente no ensino superior, pois ainda há muito que se avançar nesse quesito para que, de fato, a internacionalização possa ocorrer, além de ser uma dificuldade muito presente nos cursos de pós-graduação:

[...] a língua como algo a ser trabalhado em meio a internacionalização [...] nós estamos afetados por isso diretamente, principalmente o meu departamento, por ser de Letras Estrangeiras Modernas e comportar todo o pessoal de línguas. Nós iniciamos parcerias com a SAI, aos poucos. Estamos trabalhando com eles. Ela é responsável pela tradução de documentos e tem os servidores para isso, mas agora iniciamos um diálogo entre os professores que são tradutores e os trabalhadores de lá, até para proporcionar um ensino para eles, para os alunos que estão interessados em tradução, com vista à internacionalização da universidade. Uma coisa que talvez nós tenhamos que começar a pensar futuramente e que faz parte da internacionalização, além da tradução de sites e de textos dos sites da instituição, é a Pós-Graduação. Eu acho que nós, da área

de Letras, ainda trabalhamos muito somente com o Português, mas se nós quisermos trabalhar com a internacionalização da instituição, temos que pensar na defesa dos trabalhos também em língua estrangeira. O nosso aluno de TCC defende o seu trabalho em inglês, mas na Pós-Graduação faz tudo em português. Na Pós-Graduação tem-se um leque muito maior de possibilidades. Há alunos querendo fazer Pós-Doutorado e às vezes eles não têm o português como língua proficiente. Ou melhor, isso acaba se tornando um empecilho para eles. Então talvez se tivesse o inglês como possibilidade, isso atrairia muito mais pessoas e o português poderia vir como língua adicional. Enfim, são possibilidades, mas eu acho que nós deveríamos repensar os programas de pós, pelo menos na área de Letras, para ter essa possibilidade de escolha para o aluno (PI04).

A partir dessas narrativas, é possível reconhecermos a implicação da expansão universitária das últimas décadas na constituição docente e no fazer pedagógico, tendo em vista que exige uma reorganização de ordem institucional e pedagógica para atender às exigências e às demandas oriundas do processo de democratização do ensino. Com as possibilidades de internacionalização e de mobilidade acadêmica, com a ampliação no número de vagas, de cursos e de IES, configurou-se um novo perfil discente e docente, trazendo desafios de ordem administrativa, física e pedagógica. Isso, em certa medida, exigiu algumas reformulações, tais como:

[re]articulação de espaços, tempos e metodologias administrativo-pedagógicas para as Instituições de Ensino Superior, bem como meios de acesso e permanência nos cursos de licenciatura devido expansão das unidades, vagas e cursos, assim como a diversificação do ensino pela modalidade a distância que vem se destacando com a finalidade de promover a democratização do ensino (idem, p. 365).

Sendo assim, podemos considerar que a expansão também se configura como um contexto emergente pois, na medida em que traz implicações e exigências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, indica um contingente de demandas e desafios para as universidades. Um deles é a garantia de permanência daqueles estudantes que tiveram seu acesso por meio de políticas públicas, como as ações afirmativas. Por meio delas, garantiu-se uma diversidade que até então não era visível nos ambientes acadêmicos, como a presença de negros, indígenas e pessoas com alguma deficiência.

Vejam algumas narrativas que versam sobre a diversidade oriunda da expansão universitária com o intuito de colocar em destaque o que estamos buscando problematizar:

Acho a expansão universitária muito importante, a questão das cotas, de ter esse público de alunos mais diversos do que o da minha época de aluna, o que eu já

comentei um pouco antes. É um desafio, mas é um desafio bom! É muito interessante (PI01).

[...] acho que nós temos muito que desdobrar a diversidade. É a multiplicidade de pessoas, o número de diversidade. É esse número, é esse diverso e como esse diverso vai sendo contemplado e vai se juntando dentro desse contexto universitário. Acho que tanto no que diz respeito aos alunos como no que diz respeito aos professores, nos modos de fazer, nos modos de aprender, nos modos de compartilhar o conhecimento, nos modos de transformar esse conhecimento, de questionar, de produzir. Então assim, acho que o primeiro é a diversidade (PI02).

A demanda na universidade também mudou. Vemos muitos alunos que vieram de escola pública, muito mais alunos cotistas e isso, para mim, é excelente, é muito bom! Gosto muito desse novo cenário da universidade e esses alunos, às vezes, estão mais perto da educação pública porque eles estudaram ali. A maneira que eles recordam a escola faz com que eles se aproximem, porque é a vivência deles. Talvez sejam melhores professores, que entram com uma consciência. O professor precisa estar consciente dessas novas demandas [...] o principal que eu vejo é essa da escola pública mesmo. E a presença dos negros, é claro. Estudei em escola pública a vida inteira. Sou de escola pública e na minha sala tinha muitos negros. Quando entrei na universidade, só tinha gente branca. Agora, o contexto que eu via na minha escola, vejo na universidade. Isso me deixa muito feliz! Isso é um grande avanço para nós (PI05).

Desde estudante até agora, como professora, vejo uma diversidade muito grande, não somente socioeconômica ou racial. Isso podemos perceber em função da experiência daquele aluno que está lá em sala de aula. Na minha época, quando chegamos lá na sala de aula, no 1º semestre, tinha a pessoa de escola pública, que é o meu caso, que nunca tinha ido estudar fora, não viajou e estava aprendendo inglês. Como sempre gostava da língua, eu não me senti perdida, porque eu gostava de estudar e fui atrás. Mas eu tive colegas que desistiram do curso porque os professores diziam que eles eram burros, que eles eram incapazes e deveriam fazer cursinho para acompanhar as disciplinas. Então já era um bullying por questões socioeconômicas, porque nem sempre temos dinheiro para pagar um curso fora da instituição ou porque as pessoas vêm de uma outra realidade. Eu tive colegas que fizeram o Ensino Médio nos Estados Unidos, e nem terminaram o curso! Aqui não sei se isso acontece, ou acontece menos, porque já tem o sistema de cotas bem definido. Quando não tinha as cotas, isso não era muito visível (PI04).

Essa diversidade, visível e latente na educação do século XXI, impacta diretamente no entendimento sobre ensinar e aprender, principalmente na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico docente, uma vez que são muitas as particularidades e singularidades que constituem a sala de aula a partir de diferentes vivências, experiências e obstáculos dos estudantes. Com isso, o trabalho do professor se complexifica, pois ele precisa buscar as melhores alternativas para alcançar as necessidades dos seus estudantes. Embora isso não seja algo novo no

panorama educacional, uma vez que a aprendizagem significativa e interativa com o estudante e sua realidade precisariam ser o elemento central nas práticas pedagógicas, a partir das transformações sociais, culturais e econômicas isso se acirrou, pois um público cada vez mais diversificado recorre à educação superior como meio de profissionalização para um mundo cada vez mais competitivo, exigente e globalizado.

Isso fica evidente na narrativa de PI02, quando o professor afirma que a diversidade afeta diretamente no planejamento e execução das suas aulas, tanto aquela que diz respeito às questões étnicas e raciais, bem como as diferenças no que tange elementos culturais e econômico. Assim, embora as disciplinas estejam ancoradas em marcos regulatórios da própria instituição, guiadas por regimentos internos dos cursos, a diversidade estudantil exige que se pense nas múltiplas histórias que constituem as salas de aulas. Isso, se pensarmos no lugar que o professor ocupa nesse processo de aprendizagem, exige uma constante atividade de estudo docente, como mencionamos em capítulos anteriores desta pesquisa, a fim de que ele encontre e mobilize os saberes adequados para qualificar os fazeres das suas práticas cotidianas. Vejamos o que diz o participante:

[...] é importante que ela (diversidade) nunca deixe de influenciar e de me transformar. Costumo dizer para os alunos, não é só para causar algum impacto, mas eu nunca dei uma disciplina igual. Apesar de já ter dado as disciplinas de danças do Brasil III desde que eu cheguei aqui, todo o ano, eu não consigo fazer elas iguais. Tem uma coisa, eu tenho um plano, um projeto, um plano de ensino, mas quando eu chego ali e apresento esse plano de ensino para os alunos, tem algo ali que reverbera nos alunos e que eu preciso acolher, que eu preciso entender, que eu preciso reconhecer o que nele vai dar certo e o que não vai dar certo. Então, assumindo que tem um aprendizado que é meu também, quando essas pessoas chegam com as suas idealizações, com os seus sonhos de que cursos eles querem, tem algo que eu preciso considerar e avaliar melhor no meu fazer. Então não dá para acreditar que esse conteúdo está enrijecido e está dado. Ele não está dado e ele vai estar sempre sendo transformado. Espero que eu nunca abandone isso porque é o que me faz querer sempre ter novos conteúdos, ter outras informações, repensar melhor coisas que aconteceram em uma turma, o que não funcionou e que nessa pode funcionar (PI02).

Ou seja, a diversidade como um contexto emergente na educação superior traz implicações para o trabalho pedagógico do professor e para a aprendizagem do mesmo. Como é possível evidenciar na narrativa, o participante reconhece e assume que estar em meio ao diverso, oriundo das necessidades estudantis, reverbera na própria aprendizagem. Por isso, os saberes disciplinares, correspondentes aos

diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina e que são incorporados na prática docente (TARDIF, 2002) são fundamentais, mas não exclusivos, visto que os conhecimentos pedagógicos precisam ser mobilizados para que se busque uma prática exitosa. O diferente público que configura a universidade do século XXI também traz a diversidade nos seus processos formativos anteriores ao ingresso no ensino superior, o que se traduz em diferentes ritmos e formas de aprendizagem, como relata a professora PI01:

Com relação, por exemplo, ao diferente público de alunos, às vezes é bem difícil de conseguir organizar uma aula que contemple alunos que têm uma formação mais aprofundada ao chegarem na universidade e alunos que têm problemas básicos de leitura, de conhecimentos mesmo. Isso é uma dificuldade, mas eu tento contemplar os dois públicos. Não boto a aula nem muito para baixo, nem muito para cima, de forma que todos consigam tirar algum proveito daquele momento (PI01).

Com isso, podemos observar a relevância de colocar o estudante no centro da aprendizagem, a partir do qual os professores vão construindo suas aulas e disciplinas, buscando e estudando as melhores maneiras para alcançar as necessidades estudantis. Isso porque, segundo Pimenta e Anastasiou:

[...] aprender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica. Ao contrário, exige, exatamente em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino e aos alunos. Exige do professor, além do domínio do conteúdo a ser ensinado, a competência para uma docência da melhor qualidade (2014, p. 211).

O processo de ensinagem requer dedicação, estudo e preparação por parte dos professores iniciantes, principalmente, pois eles ainda possuem pouca ou nenhuma vivência docente. Outro fator agravante nesse sentido é a pouca experiência na posição de professores ao longo dos seus processos formativos, como pudemos evidenciar no subcapítulo anterior, tendo em vista que a formação a nível de pós-graduação está focalizada no viés investigativo, priorizando as atividades de pesquisa. Assim, o professor assume a responsabilidade com o ensino e com a aprendizagem, por meio da qual essas atividades “deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo” (idem, p. 212).

Destacamos algumas narrativas para clarificar a questão relativa ao enfoque nos alunos, relacionando aquilo que é exigido pela universidade em termos de

currículo e disciplinas, com aquilo que o professor sabe, conhece e precisa ensinar para os estudantes que chegam e buscam uma formação para a futura atuação em salas de aulas. Vejamos:

Nós mudamos muito! A cada semestre mudamos bastante, porque as aulas dependem muito do tipo de aluno que temos. Nesses três anos de instituição, tenho observado uma evolução e regresso em certos aspectos (PI04).

Acho que tem a ver com adaptação, estar sempre aberto para conseguir se encaixar na dinâmica institucional, porque as turmas são diferentes umas das outras. Por mais que o conteúdo seja o mesmo no currículo, no programa a seguir, todos os semestres são diferentes, todas as turmas são diferentes, então tu tens que estar aberto a essa adaptação, a aprender mesmo. Acho que é tentar conseguir ser flexível, isso é um desafio. Ser flexível e se adaptar, mas ainda é uma coisa que nos últimos tempos eu acho que tenha tentado fazer (PI01).

[...] acho que a palavra é desafio, porque preciso sempre dar um pouco mais. Dar um pouco mais para poder estimular essa diversidade que está na sala de aula, porque não são 10 Jordanas replicadas. É a Jordana, a Joana, a Maria e cada uma com os seus desejos e com os seus anseios. Então, acho que é desafiador por isso, porque é inquieto, é um movimento. Para mim, que sou da área da dança, é uma dança constante, é um diálogo constante através do movimento para poder fazer com que todo mundo se movimente. Então, acho que o meu aprendizado como professor é que é sempre em movimento e justamente a harmonia desse movimento que faz com que a coisa possa se deslocar pelos espaços e transformar os espaços por onde passa. Eu entendo dessa maneira, não sei se fica muito subjetivo e aberto (PI02).

Às vezes chega algum aluno perguntando coisas e eu pergunto qual é a realidade dele, então cada caso é um caso. Temos sempre que estar com um olho aberto, porque o professor não tem uma fórmula mágica que vai servir para todo mundo. Sempre temos que estar buscando na nossa experiência, que é maior do que aquela dos alunos, maneiras de ajudar (PI05).

Aqui, novamente reconhecemos a implicação dos contextos emergentes na aprendizagem de ser professor, pois a diversidade o faz buscar e se adaptar a diferentes turmas, num movimento constante de aperfeiçoamento. Embora os professores estejam amparados pelos saberes do conteúdo e da experiência, eles não podem ser desenvolvidos e pensados da mesma maneira para todas as turmas, o que faz com que o professor busque e se atente às melhores maneiras de dialogar com os estudantes, como evidenciamos na narrativa que segue:

Todo o trabalho pedagógico tem a dimensão do conteúdo, o conhecimento a ser ensinado, e aqui eu poderia dialogar com a educação básica e com o ensino superior. Então tem a dimensão do conteúdo a ser ensinado, tem a dimensão do modo como esses conteúdos vão ser ensinados, as experiências formativas que

serão desenvolvidas, mas também tem a dimensão do destinatário, desse estudante que acessa esse conteúdo (PI03).

Logo, não cabe mais, no momento em que vivemos, compreender o ensino centrado somente na visão do professor, como foi na época jesuítica. Sabemos que as suas concepções e práticas tradicionais impregnaram com bastante intensidade o ensino superior, onde o professor expõe o conteúdo, por meio de uma boa palestra, e o aluno apenas ouve, memorizando o conteúdo exposto (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). No entanto, a educação do século XXI requer muito mais que isso, como vimos até agora. Sendo assim, o professor PI02 aponta, na sua narrativa, a relevância da troca com os estudantes, num movimento dialógico de aprender e ensinar a docência.

Acho que essa diversidade é um elemento essencial para que o meu fazer não fique estagnado e que eu não perca a gana, que eu não perca o sentido de estar vivo e de pulsar junto. Faço as aulas junto, eu sigo junto com os alunos, paro, converso, discuto, tenho DR's sempre que precisa *“vamos sentar aqui, vem cá, o que está acontecendo? Não está rolando. Não está bom? Não entenderam? Está faltando isso?”*, discuto, bato boca e vou junto, tento tirar um pouco essa imagem de que eu sou o dono da razão. Não, eu sou o dono da razão naquilo que eu domino. Você também domina alguma coisa que pode me ensinar, então vamos tentar juntar e ver onde nós chegamos? Então sempre tento instigar. Tenho resistência, obviamente, porque tem aluno que acha extremamente desagradável, tem aluno que quer chegar na sala de aula e quer que eu dê o conteúdo e diga *“está aqui o conteúdo, vai lá e leva para a sala de aula”*. Isso é muito curioso, principalmente com os alunos da licenciatura. Os alunos do bacharelado até entram no embate, mas os alunos da licenciatura acabam chegando com a ideia de que eu tenho que dar o conteúdo pronto para eles levarem para a sala de aula. Tem toda uma discussão, *“mas o que é a sala de aula? Para que se está na sala de aula? Por que você está na sala de aula? Só você tem que aprender?”*. Acho que é um espaço de aprendizagem para todo mundo, não estou ali com nada fechado, estou ali para aprender junto. Se precisar, jogo fora o plano e começamos juntos. Na última semana do semestre, se precisar recomeçar tudo, nós vamos recomeçar (PI02).

Por isso, os saberes científicos e teóricos não são suficientes. Os conteúdos e os conceitos precisam ser selecionados visando os desejos e anseios estudantis, conectados com a realidade escolar para a qual serão formados e em consonância as exigências curriculares. Isso pode gerar uma certa insegurança no trabalho do professor iniciante, pois o processo de ensinar não está engessado em um método ou conteúdo, por meio de planos de aula prontos e estáticos. Esse é um problema que uma grande parcela de docentes enfrenta, inclusive aqueles com maior experiência. No entanto, “os professores principiantes experimentam os problemas com maiores

doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 123). A narrativa a seguir vislumbra justamente essa ideia de questionar o próprio trabalho que vem sendo realizado, enfocando na necessidade de enfatizar a prática aliada à teoria como uma tentativa de conectar os estudantes em formação para a realidade da educação pública no Brasil.

Eu me pergunto constantemente se o trabalho que venho desenvolvendo é suficiente, se ele dá conta. Procuo sempre repensar, rever, de semestre em semestre, talvez até de semana em semana, essa questão, entendendo que nós precisamos formar um professor que se oriente ou que seja capaz de se orientar pela ideia de práxis. Essa exacerbação da teoria, que não tem ligação com a realidade concreta, e nem essa ênfase na prática, que não tem, ou que relativa uma consistente base teórica, não são suficientes para enfrentarmos verdadeiramente a educação pública brasileira, pois os os estudantes, futuros professores, não conseguem explicar, de maneira radical, as contradições que eles encontram na realidade concreta (PI03).

Dessa forma, é possível evidenciarmos que são vários elementos que permeiam a atividade pedagógica do professor e que se relacionam com as emergências do meio social. Logo, há também muitos desafios de ser professor universitário frente à expansão da universidade e à diversidade estudantil, tendo em vista que lidar com o diferente nem sempre é tarefa fácil. Na licenciatura eles se acentuam, tendo em vista a especificidade dos cursos que formam professores, na qual a prática está imbricada.

Nesta pesquisa, há muitas recorrências em torno da questão da acessibilidade, que se apresenta como um desafio. Para a maioria dos professores ela é um contexto emergente, pois as instituições não estão preparadas para receber os alunos que demandam algum tipo de assessoria, seja física ou pedagógica. Isso pode ser complementado com a seguinte narrativa:

Temos um prédio, o curso de dança bacharelado tem um prédio que, conhecendo várias universidades públicas no Brasil inteiro, principalmente as federais, não existe igual. Não existe um prédio no curso de dança como o nosso. No entanto, ele tem problemas estruturais. Com essas dinâmicas de licitações, ele não foi feito como nós precisávamos que ele tivesse sido feito. Em termos de projeto de estrutura é ótimo e maravilhoso, mas tem um problema com o chão, por exemplo, que não era bem aquele. Depois fomos vendo que podia ter dado outro chão, mas como tem esses esquemas das licitações acaba dificultando o acesso a outro tipo de material, porque a tua empresa que ganhou a licitação não tem acesso àquele material e você vai insistir que o material que você tem vai ser igual, mas não é

igual e faz muita diferença. Por outro lado, estamos com o prédio, usamos esse prédio há dois anos e nos faltam coisas básicas. Temos bebedouros no prédio. Três bebedouros foram comprados, vieram quebrados, foram recolhidos e nunca mais voltaram. Então assim, tem aí uma coisa para ser equilibrada. “*Está reclamando de boca cheia?* ”. Pois é, tem cursos com mais tempo que o nosso e que não tem essa infraestrutura? Sim, claro, mas já que temos, podemos cuidar para daqui a pouco ela não estar deixada de lado ou estragada, impossível de ser utilizada (PI02).

Com isso, outorga-se “ao professor iniciante a responsabilidade de inserir-se no seu contexto de trabalho isentando a instituição da responsabilidade como tal” (ZANCHET; FELDKERCHER, 2016, p. 99), uma vez que o professor precisa encontrar uma maneira apropriada para se ajustar à realidade, muitas vezes sem um suporte ou apoio institucional. As narrativas nos ajudam a compreender porque a acessibilidade se torna um contexto emergente que traz implicações na aprendizagem de ser professor universitário:

Em relação à acessibilidade, acho que ainda estamos patinando um pouco. Eu ainda não tive nenhuma experiência, mas já tivemos no curso de Letras e foi bem complicado [...] um contexto emergente, porque se tu tens a previsão de vagas desse público, também teríamos que estar preparados para recebe-los. A questão da acessibilidade física, por exemplo, olha lá o prédio 40 A, nós não temos elevador. Como um cadeirante vai para a aula? Ele vai ter que ficar nas aulas do português, porque as salas do português são embaixo [...] já há previsão de instalação do elevador lá no 40A, tem a espera, mas quando que isso vai ser feito? Foram destinadas tantas vagas para portadores de deficiência, mas como que faz agora? São essas coisinhas, mas que não são culpa do professor. Isso é de uma conjuntura maior (PI04).

Um rápido exemplo: eu dou aula no centro de Educação Física. Lá há um estudante que é cadeirante e o centro só tem escadas, não tem elevador. Ele não tem uma estrutura que permita, num curto prazo, a instalação de elevador. Então a turma, ou as turmas que esse estudante frequenta, necessariamente, precisa ter aulas no térreo. Ainda houve um período em que a própria calçada de chegada no centro não era adaptada. Isso para pegar um elemento específico da questão da acessibilidade do ponto de vista da estrutura física. A própria contratação de profissionais intérprete de libras, por exemplo, que era algo recente... é uma função que nós não tínhamos na universidade [...] já tive dois alunos surdos em sala de aula e sei do quanto esses profissionais são imprescindíveis no apoio ao trabalho que desenvolvemos e para garantir que esses estudantes acessem, em igualdade de condições, o conhecimento tratado. Penso que o conjunto de ações afirmativas, ainda que elas sejam emergenciais e que possam e devam ser ampliadas, procuram atuar de maneira mais imediata na questão da possibilidade do acesso dos indivíduos à universidade, e são fundamentais (PI03).

Sim, acho que é isso [contexto emergente], mas entendendo não como uma necessidade já dada, mas algo que nós vamos entendendo como importante para

considerarmos. Não temos nenhum caso que tenha nos feito “*vamos mudar tudo*”. Não, mas entendendo que existe toda uma abertura (PI02).

Nessas narrativas, está evidente que o trabalho já complexo do professor também esbarra em obstáculos e dificuldades de ordem institucional, como a falta de apoio e de estrutura física. Isso retoma aquilo que falávamos inicialmente: as transformações locais e mundiais interferem na dinâmica institucional que, por ora, reflete nas práticas que serão desenvolvidas pelos docentes.

O PDI da UFSM discorre sobre as políticas de acessibilidade afirmando que:

[...] desde o ano de 2007, é prevista a reserva de vagas para ingresso nos cursos da instituição às pessoas com deficiência. Quanto às questões arquitetônicas, nos prédios foram elaboradas melhorias em diferentes aspectos (esquadrias, rampas, banheiros), mobiliários foram adaptados, entre outros. Mais recentemente foi implementada a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), nova unidade institucional, que se desmembra em núcleos de aprendizagem, acessibilidade e de ações sociais, étnicoracial e indígena, por meio da qual estima-se o atendimento e acompanhamento das questões que lhe são pertinentes (BRASIL, 2016, p. 188).

No entanto, conforme evidenciamos nas narrativas docentes, ainda há muito o que se conquistar para que de fato a inclusão se efetive pois, além de garantir o acesso aos estudantes com dificuldades especiais, é preciso que se assegure a permanência desses frente às necessidades que enfrentam. Por isso, o Núcleo de Acessibilidade surge como um espaço institucional para que os professores e estudantes busquem apoio. Embora sejam iniciantes na profissão, a maioria dos docentes desta pesquisa já ouviu falar sobre esse trabalho e sobre a possibilidade de recorrer à profissionais melhor qualificados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Já ouvi falar que é um núcleo que dá apoio aos estudantes com psicólogos, acho que médicos, não sei direito. Conheço alunos que falam que vão lá e que tem ajuda por lá. Já ouvi falar, mas nunca fui (PI05).

Conheço mais as ações do que propriamente os sujeitos que as realizam. Quando necessitei de apoio, eu tive. Já participei de pelo menos duas palestras, porque eles desenvolvem um conjunto de atividades formativas aos docentes e penso que seja um núcleo extremamente importante pelos elementos que anteriormente eu elenquei. Já tive e tem estudantes que demandam do trabalho do pessoal do Núcleo (PI03).

Conheço. Tive uma aluna deficiente visual, acho que em três disciplinas, e eu acabei recorrendo ao núcleo para repassar o material, adaptá-lo para ela. Foi complicado, porque eles demoravam muito tempo para devolver o material, mas no fim me auxiliaram. Demorou bastante! Fora que eu só fiquei sabendo que teria

uma aluna com deficiência visual quando eu comecei a dar aula (risos). Não tive tempo de me preparar. Em muitas situações durante a aula eu falava coisas do tipo “como esse slide está ruim. Vocês estão vendo direito?” e ela respondia “ah professora, eu não estou vendo!”. Para mim foi bem interessante para pensar em como eu poderia adaptar a minha aula e o material para incluir alguém que não está tradicionalmente inserido no contexto universitário. A questão da inclusão é muito importante (PI01).

Com isso, compreendemos a implicação dos contextos emergentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como na construção da docência por parte dos professores iniciantes. A inclusão, a acessibilidade, as cotas, as diferenças sociais, culturais e econômica trazem impactos para o trabalho cotidiano do professor que precisa estar aprendendo constantemente, para qualificar as práticas em meio à diversidade e as exigências da universidade.

Além disso, outro desafio latente oriundo da expansão universitária e da globalização, aliado à diversidade e às demandas até agora exploradas, são as tecnologias digitais, cada vez mais latentes e visíveis no cenário do ensino superior e que geram um tensionamento na organização do trabalho pedagógico. Trabalhar com as tecnologias digitais implica uma outra dinâmica e exige outros modos de operar, que nem sempre são familiares aos docentes. Isso imprime outras conexões que não são usuais na organização do trabalho pedagógico, pois a dinamização da aula precisa estar assentada em aparatos tecnológicos que podem não ser de domínio do professor. Logo, a emergência da era digital e o acesso à informação por diferentes formas de comunicação implicam na necessidade de (trans)formações das dinâmicas pedagógicas.

Para Kenski (2003, p. 2), “as tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem”. Contudo, por mais que as tecnologias sejam introduzidas ao espaço formativo, o excesso dessas inovações tecnológicas não implica, necessariamente, em um avanço na formação. Sem o devido aprofundamento, os suportes digitais que podem ser usados em novas maneiras de aprender, manifestam-se como uma superficialidade.

Dessa forma, não podemos incorrer no equívoco de acreditar que o simples conhecimento da existência de uma ferramenta tecnológica “já qualifica o professor para a utilização desses suportes de forma pedagogicamente eficiente em atividades educacionais” (KENSKI, 2003, p. 5), uma vez que aprender a utilizar essa ferramenta

implica a conscientização da importância e da necessidade desses instrumentos para a qualificação do trabalho pedagógico, num movimento de reconhecer o aprender docente como essencial para o aperfeiçoamento das atividades.

Embora se acredite que, “provavelmente, nesse quesito, os docentes novos possam ter vantagem frente aos veteranos já que, sendo mais jovens, provêm de uma geração em que há convivência com a tecnologia desde muito cedo” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 192), as narrativas a seguir mostram que os professores iniciantes também possuem dificuldades em assimilar e utilizar as tecnologias digitais de forma objetiva nas salas de aula:

Eu vejo que as universidades têm feito todo um esforço para que nós, professores, possamos nos apropriar desse debate e possamos fazer o melhor uso possível das tecnologias no ensino presencial. Talvez, e aqui é uma hipótese, nós avançamos muito, mas tenhamos ainda muitos potenciais da tecnologia subutilizados por nós professores, que não dominamos ou dominamos pouco. Há quem vincule unicamente a tecnologia olhando para ela do ponto de vista instrumental. Então, o sujeito que usa um Datashow em sala de aula, mas se não tiver o Datashow não consegue desenvolver o seu trabalho. Ou mesmo o uso de vídeos, enfim, o uso de celulares, etc [...] eu acho que tem muita coisa produzida sobre, mas temos dificuldade de incorporar. Eu procuro incorporar, mas reconheço que tenho dificuldade na perspectiva de potencializar esses instrumentos. Costumo utilizar bastante o recurso do vídeo em sala de aula, às vezes no início para problematizar um tema ou no final, na perspectiva da síntese da aula, para poder dialogar com os alunos. Datashow em algumas circunstâncias, mas ainda me vejo muito presa ao uso convencional. Eu ainda não consigo utilizar de uma maneira mais autônoma as tecnologias (PI03).

É fundamental, porque é uma linguagem e tem outras ali envolvidas o tempo todo. Não só vocês talvez não recebam a formação necessária para essa parte prática, mas o professor também, muitas vezes, não sabe como inserir esse elemento. Por exemplo, eu gosto de linguística. Inserir essas questões da tecnologia pensando em vocês [alunos], enquanto profissionais, é complexo. É claro, posso falar de linguística computacional, mas que não é a realidade. Eu posso pensar no acesso às tecnologias nas escolas públicas, que é precário. Extremamente precário! Então no fim acaba que tudo mundo faz de conta que está tudo ok e não toca muito no assunto (PI01).

Porém, como mencionado nas narrativas de PI03 e PI01, a dinâmica diferenciada é um desafio para incorporar as tecnologias às disciplinas, uma vez que trabalhar com uma tecnologia digital requer a noção de ensino colaborativo, no qual todos precisam desenvolver uma atitude de interdependência, buscando uma construção criativa e inovadora (KENSKI, 2003). Contudo, esse recurso exige um conhecimento sobre tecnologia, o qual, muitas vezes, pode ser de domínio restrito,

levando em consideração as inúmeras atualizações nesse campo. Assim, a baixa fluência tecnológica é posta como um desafio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que demanda aprendizagem das ferramentas, bem como a sua transposição para as disciplinas e para o conteúdo a ser desenvolvido.

Mesmo assim, embora existam muitas pesquisas que indiquem o uso das tecnologias digitais como um contexto emergente na educação superior, como apontamos no capítulo teórico deste estudo, a sua presença na universidade se faz tão necessária que não precisaria mais ser considerada como tal. No entanto, se pensarmos nos desafios que eles implicam no trabalho pedagógico, é evidente que a sua inserção precise ser discutida e problematizada. Aliada a isso, surge a problematização em torno do EaD que, para a maioria dos participantes, configura-se como um contexto emergente:

Acho que nem deveria mais ser, porque já é realidade, mas ela é emergente porque na universidade nós temos esse ranço com EaD, o que não é a mesma coisa que pensar no que o digital e o tecnológico podem fazer pela educação. Tem uma diferença, mas que eu ainda não consegui fazer muito sentido (PI01).

Acho que o EaD surgiu como uma opção muito boa para pessoal que não podem estar presentes porque estão longe ou não tem tempo. Eu acho que ainda tem muito a melhorar no ensino EaD. Está cada vez melhor, mas eu ainda acho que não substitui totalmente o ensino presencial, principalmente nos cursos de instrumentos. Quando você está lá na sala de aula, com o professor explicando, toma mais a sua atenção do que quando você está no computador e você pode se dispersar no celular. Então acho que o presencial ainda é melhor (PI05).

Agora com essa situação toda excepcional, nós vamos lidando com essa situação dos exercícios domiciliares e vamos percebendo que não nos enquadrados. Somos um curso estritamente prático, no qual algumas disciplinas tem um percentual de carga teórica. Somos um curso pequeno, com seis professores. A maioria das nossas disciplinas são práticas e isso dificulta. Não dá para, da noite para o dia, achar que vou conseguir dar o meu conteúdo de modo virtual. Não me preparei para isso, não estou preparado para isso, não estudei para isso. Eu acho até um lugar de desrespeito para quem se dedica ao ensino à distância, por exemplo [...] eu me reconheço dentro desse contexto e acho que é importante que nós, muito mais do que responder às instruções normativas que vêm nos dizendo o que tem que ser feito, e nos desrespeita enquanto especificidade, façamos uma conversa antes disso: *“como nós podemos ir nos preparando para esse movimento? Como podemos ir transformando algum outro conteúdo em atividade que pode ser dada remotamente?”*. É entender as especificidades: *“por que não dá?”* (PI02).

Frente à pandemia do COVID-19 que assola o país e o mundo no ano de 2020, o ensino à distância e a modalidade remota tornaram-se ainda mais presentes nos

movimentos de ensinar, exigindo uma outra postura, de forma imediata e urgente, do professor e do aluno, que se depararam com desafios de uma outra ordem que até então era desconhecida por muitos. A plataforma Moodle emergiu como uma potencializadora do ensino, embora já fosse utilizada pelos professores iniciantes.

Utilizo. Já utilizei mais. Logo no primeiro ano utilizava bastante. No segundo e no terceiro ano, quando eu comecei a trabalhar mais lá na Educação Física com os estágios, basicamente, eu passei a não utilizar. Ano passado eu voltei a utilizar porque o Moodle facilita a organização e o funcionamento das disciplinas [...] no semestre passado eu voltei a utilizar o Moodle para otimizar esse processo de envio do planejamento de ensino, das aulas na escola, do que eles vão desenvolver na escola, e o retorno que eu dou. Por exemplo, tenho aula na sexta-feira com o aluno, mas ele tem aula de estágio na segunda. Então ele posta no Moodle e eu consigo dar um retorno adiantado sobre o que ele vai desenvolver na escola [...] retomei o uso do Moodle nesses moldes e talvez seja ainda um pouco limitado, porque isso se dá na perspectiva de que os estudantes postam materiais e eu posto materiais. Não tenho utilizado aquele conjunto de ferramentas que permita uma interação maior entre professor e estudantes (PI03).

Acho que também muito a questão do Moodle, que eu senti bastante agora nesse momento. Não que nós tenhamos aulas à distância, porque acho que EaD não é essa questão. Sempre usei o Moodle como uma pasta de xerox. Essa é a utilização do Moodle e eu vi agora, nessa paralisação, até disse que eu iria participar da pesquisa ainda mais nesse momento... a minha ideia era continuar as aulas, tentar fazer à distância, mas eu me dei conta que não tinha condições materiais de preparar uma aula para essa situação diferente. Meu acesso à internet, aparentemente, é horrível e eu achava que era normal (risos). Os recursos de gravação, enfim, eu desconhecia tudo. Isso é realmente uma dificuldade, mas acho que tem a ver com o momento pelo qual estamos passando, enquanto instituição de ensino (PI01).

A partir disso, é possível reconhecermos o quanto os professores iniciantes precisam se mobilizar para aprender ainda mais frente ao novo e ao desconhecido, construindo os seus saberes e fazeres sobre bases que até então eram desconhecidas, enfrentando desafios e encarando demandas que ainda não faziam parte dos seus processos formativos, mas que potencializam as experiências e vivências docentes:

Acho que é uma ferramenta para colaborar e para ampliar ainda mais a possibilidade de reflexão, sem excluir as especificidades. Tem uma coisa que essa tecnologia, nesse sentido que você me coloca, nos ajuda. Tem coisas que nós não vamos conseguir ver. Tem coisa que acontece lá na Amazônia e que não vamos conseguir levar a turma para lá. Então que bom que nós podemos usar a tecnologia para fazer uma videoconferência, para buscar informações que estão ali no modo virtual, na rede, e outras tantas coisas. Que bom que eu posso deixar o conteúdo para você e que você possa vê-lo quantas vezes quiser; que bom que

possa gravar, que bom que possa projetar. Eu só acho que está faltando uma coisa que é anterior, que diz sobre o respeito com aquele conteúdo e com a pessoa que está ali se colocando na mediação entre aquele conteúdo e a transformação daquele conteúdo, daquela experiência em conhecimento. Eu acho que falta uma coisa antes para não descartarmos a possibilidade de entender que a tecnologia é para estar junto e não para apartar e para você achar que sozinho vai conseguir desenvolver alguma coisa. Acho que nós vamos percebendo, agora, que sozinhos não fazemos nada. Vamos percebendo mais. Já percebíamos isso, algumas pessoas, mas agora vamos percebendo cada vez mais como precisamos desses encontros, de como eles são potentes para a produção, manutenção e disseminação do conhecimento (PI02).

Com essa narrativa, é possível compreendermos que a interação e o trabalho compartilhado e colaborativo entre estudantes e professor é essencial para que ocorram trocas. Logo, se por um lado as tecnologias digitais podem ser entendidas como possíveis ferramentas de trabalho, elas também podem ser consideradas como um limitante quando pensamos nas interações entre sujeitos. No entanto, para Kenski (2003), usar dessas tecnologias permite desenvolver habilidades de aprendizagem, atitudes e valores que vão além da transmissão oral; isso requer do educador um uso adequado das especificidades das tecnologias ofertadas. Os conhecimentos por vias tecnológicas/midiáticas têm caráter aberto e mutável, diferente dos conhecimentos datados historicamente, evidenciando outro desafio aos professores iniciantes.

No entanto, todos esses elementos e contextos que se apresentam no campo do ensino superior, como a expansão universitária, a internacionalização e a mobilidade acadêmica, as ações afirmativas, o acesso e a permanência estudantil e o próprio quadripé da universidade abrem vários caminhos para a produção e difusão do conhecimento e, como consequência, essas transformações, mobilizações e possibilidades de aprendizagens acarretam no desenvolvimento do trabalho do professor, influenciando no modo de operar e de atuar.

Esses contextos emergentes, sob várias perspectivas, têm implicações no trabalho docente [...] nosso compromisso deve ser o da formação qualificada para todos e todas. Isso tem relação com o trabalho pedagógico, mas também com as condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior, com a gestão, com o tripé ensino-pesquisa-extensão e o modo e as condições em que é desenvolvido, com o orçamento e as políticas do MEC e da universidade, com nossas condições de trabalho, carreira e salário (PI03).

Assim, além das condições externas, mais especificamente aquelas que se relacionam no âmbito da sociedade, as políticas internas e os marcos regulatórios das

próprias instituições nas quais os docentes atuam são fundamentais quando pensamos na docência universitária, uma vez que há demandas próprias da profissão nesse campo específico de atuação que trazem exigências para o trabalho docente e que são específicas de determinados contextos. No ambiente da UFSM, podemos apresentar um trecho do novo Projeto Pedagógico Institucional – PPI, oriundo do PDI da universidade, no qual é enfatizada a necessidade e a importância de se colocar em prática o quadripé universitário, que engloba atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Sendo esse um dos desafios mencionados pela professora PI03, destacamos o fragmento na sequência.

A Universidade Federal de Santa Maria, sendo uma instituição educacional, deve ter sua função social consolidada nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Essas atividades, por sua vez, dependem da qualificação de seu papel como instituição pública, bem como dos princípios que norteiam suas práticas institucionais (BRASIL, 2016, p. 136).

São essas atividades que vão perpassar a atividade docente no campo universitário e por meio das quais, entre outras, vão constituir o perfil docente dos professores iniciantes. Elas, aliadas às transformações locais e globais, exigem uma reconfiguração do que se espera do ensino e da aprendizagem pois, embora os contextos emergentes sejam uma discussão atual, os elementos que os constituem não são novos no cenário das IES. Porém, produzem novos sentidos cotidianamente e precisam de novas [re]articulações e dinamizações que estão imbricadas às [re]formulações das políticas públicas globais e locais (CORTE, 2017, p. 360).

No que se refere aos contextos emergentes, a professora PI05, assim como a participante PI03, também menciona a pesquisa e a extensão como desafios junto ao trabalho com o ensino, exigindo múltiplas funções no exercício da profissão e para as quais, muitas vezes, os professores iniciantes não estão preparados.

Nós temos que fazer o tripé ensino, pesquisa e extensão. Temos que publicar na pesquisa, então enviamos artigos para revistas, para congressos, resumos expandidos, participamos de reuniões científicas, orientamos iniciação científica, e extensão também, sempre tentamos estar fazendo (PI05).

No entanto, essas demandas trazem consequências e possibilidades para aprender a ser professor no ambiente da universidade, uma vez que exploram outras áreas para além da sala de aula e do campo específico de interlocução dos docentes, nas suas restritas áreas de atuação. Por sua vez, dispõem uma carga horária

extensa e cansativa na rotina de trabalho, principalmente com a interlocução cada vez mais presente das atividades de gestão no exercício da profissão no contexto do ensino superior. Isso fica evidente em algumas narrativas:

Ocupa bastante do meu tempo. No ensino dou aula de teoria e percepção, de I a IV, então isso já toma doze horas de aula por semana. Tenho projetos de pesquisa, bolsistas eu consegui bolsa FIPE e bolsa FIEEX, uma para pesquisa e outra para extensão. FIEEX tenho dois bolsistas trabalhando comigo, criamos esse Podcast. Pesquisa eu tenho um aluno trabalhando comigo, então já publicamos, estamos fazendo várias atividades. Então eu acho que às vezes o professor precisa ser um pouco, como ele tem muitas coisas diferentes para fazer, fora ensino, pesquisa e extensão, as aulas, enfim, ainda precisa se preocupar com reunião de departamento. Por exemplo esse congresso que estou organizando, são várias atividades diferentes. Se você não cuidar, você fica doido! (PI05).

A gestão toma bastante tempo do professor, principalmente na questão de reunião. Isso acaba pesando com as disciplinas, na organização do professor frente à disponibilidade de carga horária de aulas. É uma atividade que, inevitavelmente, acaba exigindo bastante tempo! No meu caso, como sou vice, a outra professora e eu dividimos as tarefas. Por exemplo, às vezes tem reuniões que acontecem concomitantemente e então cada uma vai em uma, conforme a nossa disponibilidade [...] isso demanda bastante tempo do professor, e responsabilidade também, porque é o nosso nome que está ali. Extensão estamos começando agora, justamente por falta de tempo hábil quando eu assumi. Eu tinha um monte de ideias de projetos de extensão, mas não conseguimos colocar em prática (PI04).

Com isso, observamos a intensificação do trabalho do professor, uma vez que a cultura acadêmica e institucional, marcada pela exigência do cumprimento de atividades do quadripé, transversaliza a atividade docente, destacando-se como um eixo importante quando pensamos a docência e o desenvolvimento da profissão do professor. Quando questionados sobre a demanda do trabalho docente, como percebemos anteriormente, os participantes mencionaram a carga horária de trabalho com o ensino que precisa ser conciliada com outras exigências.

A carga horária com o ensino, no entanto, não implica somente no momento em sala de aula, mas é preciso que consideremos os momentos de planejamento da ação prática, uma vez que os professores precisam estar preparados e organizados frente à atividade e conteúdo que vão desenvolver. Assim, podemos afirmar que, no que tange a constituição da docência universitária, a dimensão do ensino é marcante. Sendo assim, para os professores iniciantes, o ensino também se coloca como um contexto emergente, visto que a formação deles, como já muito nos detemos neste

estudo, possui um viés investigativo e eles não aprendem a dar aula. Sobre isso, discorrem Pimenta e Anastasiou:

[...] embora o professor ingresse na universidade pelo cargo de docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar nesse aspecto [...] não recebe qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios (2014, p. 107).

Essa dificuldade para preparar uma aula de acordo com as exigências do curso fica evidente nas narrativas que seguem. Elas expressam o quanto aprender a ser professor também é um movimento que acontece na prática e que não se encerra com o término de um curso. Embora os sujeitos se formem professores, isso não significa que eles saibam ser professores. Por isso, a atividade de estudo docente se manifesta nos processos de atuar e de operar. Ela vem a potencializar o processo de aprender a docência, entrelaçando os processos formativos, fazendo com que a trajetória pessoal e formativa seja essencial para o reconhecimento e o desenvolvimento do trabalho dos professores iniciantes, principalmente aquele formador de formadores. Além disso, por meio da atividade de estudo docente, os professores iniciantes vivenciam um processo contínuo de aprender e (re)organizar o trabalho, incorporando a profissão no fazer diário.

Isso pode ser evidenciado nas narrativas a seguir, quando os professores relatam que aprendem com os alunos ao mesmo tempo em que aprendem sobre as demandas da profissão, incorporando modo de ser, fazer e estar na docência. Vejamos:

Primeira coisa é que tive essa dificuldade inicial de como dar aula. O que tu fazes enquanto ator naquele ambiente? Isso eu demorei muito tempo para entender, como fazer as coisas que eu queria, como propor as atividades, como os alunos iriam reagir, como pensar em diferentes propostas. Demorei muito tempo para entender essa dinâmica de sala de aula. Claro, ainda muitas vezes estou tentando entender. Não é algo que seja dado. Acho que acima de tudo, para mim, na minha experiência, aprender a dar aula só se aprende, efetivamente, dando aula. Além de, necessariamente, teres que olhar para o outro que está ali. Não no sentido de conhecer a vida da pessoa, mas tentar ver ela como alguém com quem tu precisas conversar, despertar o interesse para um assunto comum e que faça algum sentido no contexto em que tu estás tentando trabalhar (PI01).

[...] estou propondo para eles [alunos], a partir da nossa ementa, do nosso plano pedagógico, de escrevermos o plano de ensino juntos. A minha fala é que nunca ninguém me ensinou a escrever um plano de ensino, então eu não sei se eu faço o plano de ensino certo. Eu faço como funciona para mim e levo para a sala de aula, compartilho com os alunos e fico tentando entender o que eu posso melhorar

para o próximo, o que não está sendo entendido. Nessa dinâmica domiciliar, de trabalhar à distância, estamos discutindo junto o que é um plano de ensino e estou tentando, levo a ementa que está no PPC e o modelo que a universidade tem, então estou tentando interferir o mínimo possível, só ajudando a conduzir a discussão para entender e para deixar que eles entendam o que precisa para aquele conteúdo e o que é importante, como aquele conteúdo vai estar ali e ser interessante para eles também. A experiência está sendo bem bacana [...] quero discutir, quero aproveitar para irmos afundo nessa experiência. Eu acredito nessas coisas (PI02).

Assim, o ensino se torna um desafio desde o planejamento até a execução, tomando bastante tempo da atividade do professor iniciante. Destacamos na sequência a narrativa de uma participante que manifesta justamente essa questão. Para ela, esse é o maior desafio de ser professor universitário, principalmente no momento em que vivemos, numa conjuntura política desfavorável à educação, ainda mais para os cursos de formação de professores. Vejamos:

[...] vou destacar um fato elemento que dialoga com esse que eu mencionei em relação à educação básica, é um desafio que eu enfrento desde o primeiro dia que eu ingressei aqui na UFSM, e que tem aumentado cada vez mais e se tornado mais complexo com o passar do tempo. O meu ingresso foi em 2016. Não é um período qualquer. É um período quando as universidades já vinham sendo, menos do que agora, asfixiadas, do ponto de vista dos recursos orçamentários, já vínhamos tendo menos concursos. Chego para trabalhar em uma instituição, em um departamento no qual, mesmo que eu tenha ingressado e outra colega tenha ingressado também na área da Educação Física no mesmo departamento ao mesmo tempo, nós temos um trabalho de ensino na graduação extremamente intensificado. Nós temos uma alta carga horária de ensino desde o princípio, desde a minha entrada. Somos três docentes na área de Educação Física em nosso departamento: duas professoras efetivas e duas professoras substitutas e, mesmo assim, a carga horária de ensino é muito grande. Quando olhamos agora para este ano, para o futuro, novas vagas de servidores estão congeladas, novos concursos, contratação de professores substitutos também, a reforma da previdência, os cortes orçamentários, a Emenda Constitucional 95, a reforma administrativa à vista... esse é um desafio constante, atual, que eu destacaria. Reconheço todo o esforço no âmbito da gestão, da instituição, sobre o que se faz para resolver essa questão. No entanto, a própria conjuntura não tem sido favorável para isso (PI03).

Essas demandas e desafios ficam mais latentes quando tratamos dos professores iniciantes, pois ainda estão em movimento de mobilizar saberes nos seus fazeres diários, tentando alternativas e buscando formas de atender às cobranças da docência para além dos desafios e das necessidades pedagógicas, isto é, do planejamento, preparação e execução de aulas e disciplinas que, como é possível reconhecer na narrativa anterior, demandam uma extensa dedicação de tempo e trabalho. Embora as atividades de ensino sejam aquelas que mais ocupam e exigem

dos docentes, é comum encontrarmos recorrências sobre as atividades de pesquisa e de extensão que os professores assumiram logo ao ingressarem na universidade. Isso muitas vezes na tentativa de provarem aos colegas e para si mesmos que são capazes de assumir certas responsabilidades porque, “para alguns professores novos – especialmente os que atuam na educação superior – o desafio está em ser reconhecido e legitimado pelos pares num contexto de competição acadêmica cada vez mais acirrada” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 192).

Isso fica evidente na narrativa que destacamos a seguir, quando a professora PI01 manifesta a dificuldade em se reconhecer no papel docente:

Acho que tem uma questão minha, como professora iniciante, que é me ver como professora, conseguir me sentir nesse papel. Para mim isso foi muito difícil e às vezes ainda é, de conseguir corresponder às expectativas profissionais, dos outros e das minhas próprias. Além disso, acho que também conseguir usar esses desafios, essas questões que vão se apresentando nesses diferentes contextos para aprender, tirando-nos de uma posição de conforto (PI01).

A partir da narrativa, podemos reconhecer que isso pode estar relacionado ao elevado contingente de exigências que o professor enfrenta ao iniciar na carreira. Assim, “a etapa inicial da carreira docente apresenta peculiaridades que se destacam pelos dilemas e dificuldades vividas pelo professor iniciante” (ZANCHET; FELDKERCHER, 2016, p. 94), pois eles precisam se inserir na cultura de trabalho, responder à questões burocráticas e assumir atividades de diferentes instâncias. A seguir, evidenciamos algumas narrativas nas quais os professores manifestam o envolvimento com atividades do quadripé da universidade, o que acabam culminando também em exigências da própria dinâmica da universidade.

Eu tenho, desde a minha entrada aqui na universidade, em 2016, atuação no colegiado do curso de licenciatura em Educação Física [...] também sou membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Educação Física-Licenciatura que tem, desde 2017, debruçado-se sobre a questão da reestruturação curricular. Nesse momento, são essas duas atividades que me são possíveis. Sou pesquisadora de um grupo de pesquisa que se chama Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), que tem sede na Faculdade de Educação na Universidade Federal da Bahia [...] aqui na UFSM, as minhas atividades se resumem ao ensino, basicamente, quase a semana toda. Trabalho com os estágios e tenho um número grande de estagiários nas minhas turmas. Em média, são 30 estudantes matriculados. Tem semestre que concluem 28, já aconteceu de ter 20, mas isso oscila. O que eu consegui desenvolver até então é um projeto de extensão, que eu constituí no ano passado e que tem rendidos frutos positivos [...] oriento trabalhos de conclusão de curso, no curso de Educação Física-licenciatura. Esse semestre eu tenho uma orientanda do curso

de Pedagogia noturno e oriento estudantes do curso de especialização em Educação Física Escolar (PI03).

Tenho a sorte de ter uma carga horária bastante reduzida, se pensarmos nos padrões da universidade particular, e acho que isso possibilita que tenhamos essas outras experiências. Praticamente o meu primeiro ano inteiro eu usava muito do meu tempo para a preparação de aulas, nesse desafio de ler coisas que eu não sabia, porque tem aulas de várias áreas que nós não somos especialistas. Então tem que lidar também com essa demanda. As 40h de dedicação exclusiva, que graças a Deus estão no meu contrato (risos), permitem que eu consiga, com o passar do tempo, me organizar [...] eu estava conseguindo organizar muito bem as minhas 16 horas com aula, mas claro, considerando dar aula e preparar aula, mais as minhas horas de pesquisa e mais as minhas horas de coordenação, de outras demandas de gestão. Acho que isso é fundamental, ter essa segurança de que vai ter tempo para cumprir as demandas. O que é bem difícil também é saber dizer não para as coisas extras (PI01).

[...] acredito que esse tripé da universidade de ensino, pesquisa e extensão é importante tanto para os docentes quanto para os discentes. A extensão é muito importante! [...] não sei se isso seria um contexto emergente, mas tenho um projeto de extensão que é a criação de um podcast, no qual falamos sobre diversos assuntos musicais, com convidados, para a população em geral entender um pouco mais, conhecer quem trabalha com isso (PI05).

Como é possível reconhecer, a pesquisa e a extensão fazem parte da rotina de trabalho dos professores iniciantes. Muitos encontram nesse momento uma forma de dar continuidade às pesquisas que vinham realizando ao longo dos seus percursos formativos, outros utilizam essas atividades para se aproximarem mais do contexto universitário e escolar. A professora PI04 menciona, nas suas falas, a rica oportunidade de participar do PIBID, o que fez com ela se inserisse no ambiente das escolas, tendo a possibilidade de entrelaçar teoria e prática por meio do campo de trabalho no qual os estudantes em formação irão se inserir. Como a sua formação inicial é um curso de bacharelado, ela entende essa oportunidade como fundamental para aprimorar os estudos na prática cotidiana, na rotina da sala de aula da educação básica. Além disso, foi por meio do PIBID que ela conseguiu perceber e trazer elementos da educação para a universidade que ela não reconhecia antes de entrar em contato com o espaço escolar. Isso evidencia a importância das atividades de extensão na aprendizagem de ser professor, enriquecendo os saberes e os fazeres docentes em consonância com as exigências do meio profissional, aproximando o docente da realidade dos discentes e do contexto que eles vão encontrar nas suas práticas formativas e profissionais.

Vejamos a narrativa:

Sou do bacharelado, acabei entrando no PIBID e isso foi uma coisa meio louca (risos), mas que para mim serviu muito. Às vezes não temos algumas percepções. Sei de professores que não pegaram o PIBID e que continuam não tendo essa percepção. “Ah, vamos trabalhar com jogos digitais! ”. Tá, legal, mas vai lá na escola de Camobi para ver se é assim. Há escolas que perderam bibliotecas e ganharam salas de informática. Então onde eu vou levar meu aluno em uma biblioteca se elas começaram a sumir dos espaços físicos das escolas? [...] às vezes é o professor que precisa pegar a caixinha de livros e levar, está havendo um movimento inverso. Nessas coisas começamos a prestar atenção [...] outra coisa que consegui perceber pelo PIBID e que serve, inclusive, para mudar a nossa percepção, é que quando estamos ministrando língua, e aqui pelo menos o curso de Letras não tem essa ideia, fazemos isso para um aluno de ensino básico regular. Regular pensando nos Parâmetros Curriculares Nacionais, agora na Base Nacional Comum Curricular... o inglês é obrigatório a partir do 5º ou 6º ano, algo assim, mas e o público anterior a essa faixa etária? Às vezes tu vais em um cursinho de inglês e ninguém quer pegar a turma de crianças porque tu não tens o preparo de ensino de língua estrangeira para crianças. Então começamos a pensar em talvez aliar práticas da pedagogia ao ensino de língua para idades iniciais, enfim. Isso começou a surgir através da nossa experiência com o PIBID [...] são coisas que aos poucos começamos a pensar, os alunos também começaram a sentir falta [...] isso tudo veio do PIBID, não veio da minha atuação nas minhas disciplinas, digamos (PI04).

Toda a demanda e dedicação para o trabalho que envolve o ensino, a pesquisa e a gestão acabam trazendo implicações para a produção acadêmica dos professores iniciantes que, antes do ingresso na carreira apresentavam uma expressiva produção científica em sua especialidade, agora relatam a falta de tempo e a elevada pressão institucional para que se produzam artigos e trabalhos científicos.

Temos que publicar na pesquisa, então enviamos artigos para revistas, para congressos, resumos expandidos, participamos de reuniões científicas, orientamos iniciação científica, e extensão também, sempre tentamos estar fazendo (PI05).

Então, até eu entrar na universidade a minha produção era muito boa. Eu era pesquisadora, trabalhava com pesquisa e publicava em periódicos bons, artigos bons que tinham relação com o meu objeto de pesquisa. Quando terminei o doutorado e acabei ingressando na universidade, fiquei muito perdida sobre o que queria estudar, sobre o que queria fazer. Foi algo que me inquietou durante todo o meu primeiro e segundo ano [...] por um lado, tenho uma cobrança muito grande de ter que pesquisar e publicar. Uma coisa bem quantitativa mesmo. Por outro lado, eu me ouvi bastante: “não vou ficar falando sobre coisas que eu não gosto, não vou ficar ligando para publicação”. Do ano passado para cá isso ficou um pouco mais claro, até para o meu dia a dia, sobre o que eu quero falar, escrever e conseguir fechar alguns artigos, já mandar para publicação, mas dependeu desse entendimento de que eu não preciso fazer algo só por fazer, que eu tenho que fazer algo que eu tenha vontade de pesquisar (PI01).

Acabamos seguindo esse protocolo que existe da produção docente, então temos que produzir textos, artigos, capítulos. Como não temos uma pós, não temos uma cobrança objetiva, mas quando vamos pleitear nossas bolsas FIPE, PROBIC e/ou PIBIC essa produção é o que tem peso para conseguirmos as bolsas. Então, se não produzirmos, não conseguimos nenhuma bolsa que seja (PI02).

Então, quando assumi, eu tinha a perspectiva de publicar, sei lá, 2 artigos. Sou da perspectiva de qualidade e não de quantidade. Essa é a minha filosofia. Tem sim as minhas publicações, o projeto de pesquisa [...] quando cheguei, a primeira coisa que fiz foi abrir um projeto de pesquisa (PI04).

Acredito que dá para dialogar sob suas perspectivas. Uma delas é a avaliação de desempenho com vista à progressão na carreira. Nós, como docentes, passamos por uma avaliação de desempenho. Parte dela envolve a questão da produção acadêmica. Então esse é um elemento que, de certa maneira, pressiona os professores e professoras. E comigo não é diferente! (PI05).

Assim, a partir dessas narrativas é possível reconhecermos que o quadripé universitário constitui a identidade do professor universitário, compondo as dimensões que constituem a docência no ensino superior. Isso pautado na dinâmica institucional:

A dinâmica institucional é que vai impulsionando o professor a atuar na pesquisa, na extensão, na pós-graduação e na gestão. Pautada pelas diretrizes e normativas, como, por exemplo, critérios para a progressão funcional, bem como pelas políticas educacionais e a própria cultura institucional [...] a conjuntura vai “conduzindo”⁵⁶ o docente a incorporar essas dimensões no seu campo de trabalho (DEWES, 2019, p. 226).

Portanto, evidenciamos o quanto a dinâmica institucional influencia, impõe obstáculos e implica no trabalho pedagógico, no entendimento e constituição da docência e nas vivências formativas dos professores. Isso configura o que Zanchet e Feldkercher (2016) chamariam de fase de sobrevivência e de descoberta dos professores iniciantes, uma vez que eles tentam conciliar as vontades e desejos pessoais, com as cobranças e a pressão institucional. Nesse sentido, também corroboramos com as autoras quando elas afirmam que “o apoio pedagógico institucional pode ser uma estratégia que possibilite a formação e o desenvolvimento profissional dos professores” (p. 96).

No entanto, para além dessas demandas, a gestão se coloca como a mais desafiadora para os professores, pois fazer parte de atividades desse âmbito é entrar em contato direto com pautas e ações que vão além do papel já “pré-determinado” para o professor, isto é, as demandas do ensino, da pesquisa e da

⁵⁶ Grifo da autora.

extensão. Esse quarto elemento do quadripé pode gerar conflitos pessoais, uma vez que a formação do professor não dá conta de atividades desse tipo, além de se traduzir como um desafio com muitas demandas e responsabilidades, mobilizando saberes e fazeres desconhecidos para os professores iniciantes.

Ingressei aqui na UFSM e já me colocaram na fogueira, como se diz. Cheguei e uma das professoras estava em um processo de remoção, então eu meio que herdei tudo o que ela fazia. Ela já estava há 12 anos aqui dentro, e eu há seis meses (risos). Então assim, umas coisas um pouco injustas, digamos, porque nós vemos que o pessoal que está entrando agora está bem mais tranquilo. Fico olhando e pensando “ah, vocês não viram nada!”. Fazendo uma retrospectiva, eu talvez não deveria ter assumido, porque sei de colegas que estão aqui há muito mais tempo, mas que não assumem atividades de gestão. Ficam com aquela cara de samambaia quando alguém pergunta sobre a disponibilidade de assumir alguma atividade [...] agora na gestão eu sou subchefe do departamento, assumi em dezembro. São dois anos de atuação agora. Nas férias fiquei chefe, assumindo no lugar da minha colega que estava de férias, pegando processos e as bombas que às vezes vêm para o departamento. Mas vejo isso tudo como questão de aprendizado, muito interessante para o nosso crescimento profissional. Sou presidente do NDE. Colocaram-me nessa função há quase 2 anos, então em dezembro estou saindo. Acompanhei os novos currículos, os PPC’S (PI04).

Sou membro do colegiado do curso de bacharelado [...] acho que eu estou aprendendo tudo agora, mas acho que as reuniões que propomos são muito importantes (PI05).

Muitas vezes, principalmente no NDE, são dispendidas horas de debate que, eventualmente, poderiam ser mais rapidamente equacionadas, mas aí nós fizemos a discussão em um dia, na próxima reunião vêm outras pessoas que não estavam presentes no primeiro dia e então tu tens que retomar as discussões [...] ainda tem o fator tempo, porque, por exemplo, às vezes dentro do colegiado tem que emitir um parecer acerca de um tópico, então isso é uma tarefa extra que faz parte do processo, mas que muitas vezes temos que fazer em outros horários que não aquele de sala de aula ou, a depender da semana, tu tens que reorganizar toda a tua agenda para desempenhar essa atividade e elaborar esse parecer (PI03).

Sim, como somos um curso pequeno, acabamos nos dividindo nessas várias comissões que existiam antes e que agora foram destituídas. Nem todas foram retomadas, mas tem os conselhos de unidade. Sou suplente no conselho superior da universidade, como um todo. Tem os conselhos de ensino, pesquisa e extensão também, o núcleo docente estruturante, que no nosso caso os seis professores fazem parte. Então, sim, me envolvo, mas dividimos (PI02).

Temos reuniões de departamento, que muitas vezes são deliberativas e acho que esse foi o primeiro contato que eu tive com essa parte de logística, de gestão. Fui representante do departamento no bacharelado, no colegiado e algumas outras coisas também. Não me lembro agora [...] temos várias reuniões com o Centro de Artes e Letras, com a reitoria que me fizeram ir atrás de informações, muito mais, sobre legislação, mas ainda estou no início. Para mim não é difícil porque eu gosto dessa parte. Não sabia que gostava, mas tenho me envolvido cada vez mais com essa parte gerencial, embora prefira dar aula [...] dessa minha atuação,

especificamente como coordenadora substituta do curso, acho que um desafio grande é a falta de integração com alguns professores, a falta de diálogo com alguns colegas. No mais, gosto muito de lidar com os alunos, de resolver os problemas acadêmicos deles sobre horários, disciplinas, aproveitamentos. Acho que também tem o desafio de se fazer ouvir pelo centro, pelo pessoal de outros cursos (PI01).

Como é possível evidenciar em trechos das narrativas anteriores, entrar em contato com a gestão implica uma busca constante por conhecimentos que nem sempre são/estão disponibilizados com antecedência e que por diversas vezes precisam partir do próprio professor, visto que surgem desafios para trabalhar com a gestão. Logo, todos os saberes que vão sendo construídos “tem como base os saberes docentes, ou seja, aqueles oriundos da ação pedagógica, das experiências e vivências, da tradição pedagógica, os disciplinares, os curriculares e os das ciências da educação” (DEWES, 2019, p. 197).

Dessa forma, o conhecimento do campo específico, cunhados por Tardif (2002) como saberes disciplinares, não são o bastante, visto que são os saberes que o professor traz consigo, ao longo de sua trajetória formativa, o alicerce para que eu saia do lugar de professor imerso no ensino para estar em outra função dentro da docência. Assim, para o professor se reconhecer também no papel de gestor, há aquilo que Dewes define como:

[...] um movimento de reconstrução dos significados e dos sentidos para si acerca das atividades. Pois, tendo experiência como professor, sem até então ter ocupado um cargo de gestor, ao fazer o trabalho de gestão vê-se diante de uma “obrigação”⁵⁷ a sair do seu lugar de docente e se colocar em outros lugares (2019, p. 223).

Exercer um papel atuante nesse campo requer uma busca constante por parte do docente, a fim de produzir sentido para o seu trabalho nessa esfera, pois a gestão implica uma demanda extra no desenvolvimento do trabalho do professor, principalmente para aqueles que estão iniciando na carreira e ingressando na universidade. Logo, pensar na gestão é reconhecer a sua implicação na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor, uma vez que ela faz parte da essência do ser professor universitário e permeia o trabalho pedagógico e

⁵⁷ Grifo da autora.

docente. Assim, outros saberes vão sendo construídos, alicerçados nas experiências e conhecimentos até então elaborados pelos professores.

[...] a produção dos saberes da gestão emerge como uma dimensão a ser constituída pelo processo que os professores/gestores percorrem quando passam a atuar na gestão [...] passam a construir aprendizagens do âmbito de procedimentos, de fatos e comportamentos e sociais, ou seja, é o processo de se constituir gestor universitário (DEWES, 2019, p. 190).

No entanto, é preciso pensar na gestão para além da participação em reuniões, preenchimento de planilhas e cumprimentos de metas, mas na perspectiva de gerenciar responsabilidades, demandas e exigências da própria atuação docente, na atividade pedagógica do próprio professor que está conhecendo a universidade e a logística da profissão, com suas possibilidades e dificuldades.

Dessa forma, assumir demandas para além do ensino se configura como um espaço potente de aprendizagem, no qual o professor transita entre problemáticas de diferentes ordens, construindo e buscando soluções para atender às expectativas e necessidades pessoais, além daquelas sociais e culturais do contexto de trabalho e das realidades estudantis, num movimento constante de reelaboração do seu percurso formativo, reconhecendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão como elementos propulsores para a aprendizagem da docência na docência.

Eu assumi pelo aprendizado! Acho que estamos aqui para aprender, para servir, então a partir do momento em que tu topas ser professor, sabemos da possibilidade de assumir tarefas desse tipo [...] o que eu acho interessante quando assumimos essas atividades de gestão é que conseguimos conhecer a universidade. Nós conhecemos o que a PROGRAD faz, o que a PROINFRA faz, o que essas diversas instâncias da instituição fazem. Um professor que não se envolve com isso não sabe, ele fica no mundo dele, da pesquisa dele, mas não sabe o que fazer se, por exemplo, quebrar um ar condicionado na sala. A partir disso nós também conseguimos ter noção do todo. Não é só a PROGRAD que estão trabalhando. Tem o gabinete do reitor, tem a pró-reitoria de gestão de pessoas, enfim, tem várias instâncias. Conseguimos conhecer bastante o que é feito na universidade (PI04).

Acho que trabalhar com essa parte de gestão abre a nossa perspectiva da universidade para entender o funcionamento dos cursos, dos departamentos e de toda a estrutura universitária para o dia a dia do professor. Precisa ter uma coordenação que funcione para que o curso funcione, que organize os horários, lide com os alunos para ver a questão de matrículas. Isso te faz participar de uma outra discussão [...] nos faz mais seguro, nos faz conhecer a instituição na qual trabalhamos. Inclusive, agora teve um outro concurso na UFRGS bem na minha área. Em Porto Alegre, que é o lugar onde nasci e cresci, e escolhi não ir para lá. Tem um pouco dessa ideia de encontrar na instituição um conforto, no sentido de ter um espaço, de ter para onde correr com as dúvidas e as dificuldades (PI01).

Acho que capacidade de analisar os problemas, as demandas que surgem dentro desses dois espaços e ter propostas, porque eu acho que são espaços que demandam análise precisa do problema, do desafio e uma resposta adequada [...] outra questão é a disposição para o trabalho coletivo, porque se o indivíduo não tem essa disposição isso inviabiliza o trabalho. Essa disposição de ouvir, de respeitar o posicionamento do outro e também ter garantido o seu espaço de fala [...] acho que são esses aspectos, além de conhecer a estrutura da universidade. Esses são espaços em que tu passas a conhecer o funcionamento e a estrutura, as instâncias universidade, eu acho que também é outro elemento importante que enriquece o trabalho docente (PI03).

Com isso, reconhecemos que é por meio das atividades de gestão que os professores conhecem a dinâmica institucional e o modo de organização da universidade, pois são nelas que eles estabelecem contatos com outras esferas administrativas no campo acadêmico. Assim, a gestão se configura, conforme Dewes, como:

[...] a única dimensão em que o docente é impulsionado a conhecer e compreender todo o funcionamento da instituição para poder desempenhar a sua função, afinal na docência, na pesquisa e/ou na extensão não há essa necessidade, para que ele consiga desenvolver o trabalho proposto/esperado (DEWES, 2019. p. 181).

Dessa forma, entrelaçam-se as responsabilidades, as demandas e as exigências do quadripé universitário, por meio do qual os docentes constroem pontes e edificam sentidos nos processos de aprendizagem e de ensinagem pois, como poderemos reconhecer na próxima narrativa, a pesquisa, a extensão e a gestão servem como fonte para alimentar e qualificar as práticas de ensino com os alunos em formação. Sobre isso, discorre a participante PI04:

Acho que todas essas experiências que fui tendo fazem parte do meu dia a dia, inevitavelmente, porque lá pelas tantas, seja pela pergunta de um aluno ou por alguma frase que colocamos no quadro, fazemos essas retomadas. Eu pelo menos, como profissional, tento fazer links. Por exemplo, as disciplinas que eu tinha ministrado sobre escrita acadêmica, ou pesquisa, eu fiz todo um compilado. Cada professor ministra de uma forma. Eu cheguei e disse: “vamos conhecer o nosso curso de Letras”. Então eu coloquei todos os departamentos, expliquei para os alunos que quando eles estão no curso de inglês não podem pegar professores do português para serem orientadores, porque não vai dar certo, são áreas e línguas diferentes [...] é assim que funciona? É! Então vamos dançar conforme a música. Claro, isso tudo afeta a pesquisa, afeta a gestão também (PI04).

Aliado a isso, a mesma professora também se manifesta afirmando que as atividades diversas as quais eles são responsabilizados influenciam e incorporam os

próprios aprendizados, em um movimento constante de aprender sobre os ofícios da profissão em meio à atuação docente.

Gosto de frisar isso porque eu me formei para isso, fiz mestrado, doutorado, a graduação para isso, na área de Letras e de literatura. Tudo o que eu venho fazendo agora são acréscimos, são coisas que eu estou utilizando para me tornar uma profissional cada vez melhor (PI04).

Portanto, os professores iniciantes estão em constante movimento de aprender a docência, junto aos alunos, às demandas e emergências da sociedade, às políticas da universidade, reorganizando e repensando o fazer pedagógico em meio aos contextos emergentes. Esses tornam a tarefa docente ainda mais desafiadora no ensino superior. Assim, ser professor universitário é, segundo os professores deste estudo:

Um desafio interessante, positivo, porque me coloca em um lugar onde as coisas não estão dadas e me coloca nesse lugar de estar em constante formação. Então acredito que da maneira que enxergo e como penso à docência e como tento praticá-la é entender que na realidade não estou ali para fazer com que as outras pessoas se formem, estou ali para mostrar para as pessoas como a minha formação está em constante movimento, e é a partir desse exemplo de que a minha formação está em constante desenvolvimento que eu estímulo e faço com que os alunos também entendam que eles têm que buscar os seus meios para aprender, desfazendo um pouco essa ideia de que quem é responsável pela aprendizagem do aluno sou eu; pensando que é um coletivo, somos nós. Eu tenho algumas coisas para colocar, mas você também tem coisas para me colocar e me fazer pensar. Para mim, o mais importante e o mais potente é enxergar que é um processo de formação continuada e constante; primeiro para mim, porque é me formando e me transformando que eu me sinto habilitado para poder estimular você a se transformar também. Acho que é muito mais esse movimento do que uma ideia anterior e talvez um pouco mais antiquada de que eu sou o detentor do saber e você tem que ficar calada, sentada na cadeira me ouvindo dizer como faz tal coisa (PI02).

Não é muito fácil. Às vezes enlouquecemos e ficamos duas semanas sem falar com os alunos (risadas; referência pessoal) porque, além de tudo, temos uma vida pessoal também. Acho que é a questão da flexibilidade, de tu conseguires encontrar um sentido dentro do caos. Esse é o mundo. Ser professor dentro de uma instituição pública, no Brasil, tem determinadas contingências. Tu tens que trabalhar com gestão, tens que formar pessoas, fazer pesquisa e acho que isso também tem a ver com o próprio amadurecimento de ser professor. São coisas que precisam andar sempre em continuidade, nunca acabam. Ser professor nunca acaba (PI01).

É uma tarefa de muita responsabilidade, porque ainda somos a referência [...] porque estamos trabalhando com um profissional. É ele que depois vai atuar na nossa área de conhecimento. Então eu acho que se tivesse uma palavra que pudesse resumir é responsabilidade (PI04).

Então eu penso que ser professor, e agora pensando na linha de um professor que trabalha na universidade, é ter continuamente como horizonte esse tipo de ser humano que precisa ser formado, para que tipo de sociedade; que tipo de ser humano temos que formar para enfrentar a conjuntura difícilíssima posta hoje; que tipo de professor temos que formar para enfrentar, hoje, os desafios que estão postos na educação básica, que não são poucos e que aqui, na universidade, também precisamos pensar a formação de professores pensando esses desafios. Então, acho que em termos de síntese, ser professor universitário implica em assumir esse compromisso que é coletivo, mas que se faz cotidianamente na sala de aula quando estamos desenvolvendo o trabalho pedagógico com esses estudantes dos cursos de licenciatura. Não podemos chegar na sala de aula e idealizar uma escola, um cenário político e econômico do país, mas ao mesmo tempo não podemos desenvolver um trabalho, ter uma percepção pessimista da realidade, mas, sim, dar instrumentos para que os estudantes consigam compreender e explicar essa realidade complexa e contraditória e como se pode intervir dentro dela na perspectiva da resistência, da formação de qualidade das novas gerações, com base em um dado projeto político-pedagógico e em um dado projeto de sociedade (PI03).

Ser docente universitário, nesse sentido, implica reconhecer e dinamizar os saberes e fazeres, considerando que “o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente etc” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 45), pois ele esbara em elementos de diferentes ordens, sejam elas institucionais ou não, e que muitas vezes fogem do controle dos professores. Por isso, não podemos esquecer das relações interpessoais que são construídas no processo de ensinagem, tanto entre pares/colegas, como entre docentes e discentes, construindo redes de colaboração e de aprendizagem para a troca e compartilhamento entre as disciplinas e entre os saberes e necessidades estudantis, porque “favorece, portanto, a qualificação da aprendizagem docente, uma vez que possibilita a criação de intercâmbios de conhecimento e de experiências entre os professores, contribuindo com a produção de saberes acerca da atividade profissional docente” (MILLANI, 2017, p. 137). É, portanto, na coletividade e na interdisciplinaridade que as aprendizagens se tornam experiências de vida e de profissão, tanto para os professores como para os estudantes.

Para a professora PI04, a troca entre os professores e as disciplinas é muito importante, pois tornam a aprendizagem dos estudantes mais significativa. Aqui, mais uma vez, vemos a relevância de atentar ao público estudantil no fazer pedagógico. Além disso, é uma oportunidade que os docentes iniciantes possuem para conhecerem outros modos de operar e de atuar. Segue a narrativa:

Às vezes eu percebo que tem professores que só percebem a sua disciplina e não veem as outras. Eu acho isso muito negativo porque estamos falando de um curso como um todo. Sempre pergunto para os alunos quantas disciplinas eles estão fazendo e se são todas do semestre, então eu sei, mais ou menos, o que eles estão fazendo e posso tentar dialogar com as outras (PI04).

O professor PI02 também discorre sobre o trabalho coletivo, corroborando com a ideia de aprendizagem colaborativa durante as atividades de gestão pois, como curso, é preciso que haja um diálogo entre os docentes a fim de pensarem e planejarem ações conjuntas e acordadas pela coletividade, em um movimento de aprender a docência juntos. Esse movimento se configura como um impulsionador da atividade docente de estudo pois, por meio dele, “os professores têm a oportunidade de [re]significar e/ou elaborar novas aprendizagens via compartilhamento de experiências e conhecimentos pedagógicos com seus pares” (MILLANI, 2017, p. 92).

O que tentamos no curso, mais uma vez eu repito, como somos pequenos, é sempre levar as coisas para esse grupo todo e tomar uma decisão coletiva sobre determinadas situações. Tentamos expor as nossas impressões pessoais, todo mundo, e tentamos tirar dali uma dinâmica que o conjunto, que o coletivo, que é também o colegiado do curso, sustente e chegue num consenso. Discutimos bastante determinados assuntos para chegar em um consenso e levar uma coisa do coletivo (PI02).

Com isso, corroboramos com Pimenta e Anastasiou quando elas afirmam que:

Ensinar é um projeto coletivo. Embora cada professor, em sua sala de aula, possua autonomia para desenvolver sua disciplina, esta é a parte integrante de um percurso formativo dos alunos. Os saberes do conhecimento específico da área de formação, de sua atuação profissional, de seu campo de pesquisa revestem-se de novas perspectivas, quando confrontados com os dos demais colegas de outras disciplinas. Por isso, faz-se necessário pensar as disciplinas no contexto de um quadro teórico-prático global no que se refere ao campo a que pertence e enquanto quadro teórico-prático parcial de um processo de formação profissional (2014, p. 217).

Sendo ensinar um projeto coletivo e compartilhado, pensado em um contexto teórico-prático, essa interlocução é latente quando falamos dos cursos de licenciatura, tendo em vista que os professores principiantes na docência e que atuam na formação de professores possuem um lócus formativo que requer o reconhecimento da realidade educacional, a fim de aproximar os estudantes do campo de atuação. Coletivo e compartilhado pois a atuação nos cursos de licenciatura compreende a interlocução entre universidade e escola, entre estudantes e professores, entre teoria e prática. No entanto, isso não é tarefa fácil para quem está no início da carreira. Aqui,

é importante relembrarmos que a maioria dos participantes deste estudo não possui formação em licenciatura, o que requer um olhar ainda mais atento para o que eles dizem sobre a relação entre educação básica e ensino superior.

Nós, no bacharelado, como eu sou do bacharelado e atualmente sou coordenador, não temos que responder diretamente a essas diretrizes que os colegas da licenciatura têm. Eles precisaram fazer toda uma reformulação para o currículo por causa da necessidade e dessas condições que foram colocadas para eles como obrigatórias. Nós não temos isso. No entanto, como estamos inseridos dentro de um contexto da universidade, essas temáticas sempre permeiam a nossa relação com os alunos, principalmente até agora, quando nós tínhamos esse tronco comum de trabalho (PI02).

Não, porque eu acho que isso tem a ver com a minha área de pesquisa, por não ser formada em licenciatura, a minha formação não é para isso, mas eu gosto muito porque ensino e aprendizagem permeiam todas as práticas (PI01).

[...] não sou professora da educação. Sou professora do núcleo comum, então dou aula para o bacharelado e licenciatura (PI05).

A partir dessas narrativas, podemos reconhecer o quão complexa é a atuação dos professores iniciantes nos cursos de licenciatura. Isso se deve, em partes, a formação que receberam, retomando a implicação dos processos formativos na constituição da docência. A resistência é evidente levando em consideração a formação em cursos de bacharelado. Isso acaba gerando uma certa dificuldade para lidar com as atividades práticas que precisam ser, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, “articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos” (BRASIL, 2015a, p. 11). As práticas precisam ser distribuídas em 400 horas como componente curricular, além de outras 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado e 200 horas de atividades teórico-práticas (idibem).

No entanto, o trabalho articulado entre a teoria e a prática acaba sendo outro desafio, principalmente aquela realizada no contexto das escolas e das salas de aula, como podemos evidenciar a seguir:

Vamos começar agora porque o novo currículo exige isso. Algumas disciplinas têm o componente de prática extensionista. Na disciplina I que leciono, eu acredito que não tenha essa exigência, mas acredito que a literatura II exija. Isso vai ser um grande desafio para os professores. Já estou te antecipando isso porque foi horrível escolher as disciplinas, ninguém queria. Pelo menos na parte da literatura, houve uma resistência não só no espanhol, mas no inglês também. Acompanhei as reuniões por causa do NDE. Houve uma resistência porque eles acham que a

prática extensionista é só escola, só sala de aula quando na verdade, pela resolução nova, é muito mais do que isso. É bem mais amplo! Às vezes tem algo que não vai ser necessariamente utilizado na escola. Por exemplo, a tradução de algo, de uma história, que talvez um aluno da engenharia tenha acesso, vai ler e vai achar legal. Se ele não lê em inglês ou em outra língua, vai ler em português. Então é uma prática extensionista, é um público fora que acessa o site da UFSM, por exemplo. Essa foi a dificuldade de fazer os professores entenderem que o conceito de extensão é muito além da sala de aula. Claro que nós estamos falando do contexto de licenciatura, mas vamos falar além (PI04).

É por meio dessas experiências que tanto o professor quanto o aluno em formação aprendem sobre a realidade educativa, sobre o ensinar e o aprender em diferentes esferas educacionais.

Tu vais precisar saber transitar entre esses mundos, porque não adianta chegar na escola pública, ver que não tem ar condicionado e não querer ministrar as aulas. Eu vim de uma realidade que é assim, que mal tinha ventilador na sala de aula. Não tem um computador para utilizar os slides, então a aula vai ter que ser no giz e no quadro ou em alguma outra estratégia, de ditado, talvez. São essas coisas nas quais nós ajudamos os alunos a perceberem esses elementos (PI04).

O que eu vejo muito são os alunos querendo trabalhar na educação básica, com vontade de atuar, principalmente aqueles que cursam licenciatura, mas às vezes esses alunos nunca entraram em uma sala de aula. Então às vezes eu vejo neles, não sei bem a palavra, talvez ingenuidade, não sei, porque falta um pouco de experiência. Eles acham que vão conseguir trabalhar certa coisa e eu falo “meu Deus! Essa pessoa não sabe o que é aquilo” (PI05).

É nessa interlocução entre as instituições educativas que os professores em formação e os docentes principiantes vão conhecendo sobre as dinâmicas e realidades educativas, reconhecendo os contextos emergentes também na educação básica. Isso traz consequências para o trabalho pedagógico, tendo em vista que eles não podem ser desconsiderados durante a formação inicial dos futuros professores que estarão atuando imersos nessas transformações.

Para os professores iniciantes, são vários os contextos emergentes que também podem ser evidenciados nas escolas, tais como:

Eu acho que a educação básica pública precisa de extensão, porque eu acho que a escola é muito distante da comunidade. Às vezes os alunos acham que estão presos dentro da escola. Eles veem a escola como um lugar para eles irem, e não para estudar. Então “a escola é legal porque lá vou ver meus amigos”, então a escola é para ir. Tem projetos, família na escola, mas acho pouco. Eu acho que a escola deveria se aproximar mais da comunidade, falta extensão (PI05).

Existem desafios que temos aqui na universidade e que são semelhantes, ressaltadas as suas especificidades na relação com a educação básica. Hoje,

temos elementos, desafios dentro da educação básica que estão associados à gestão, que estão associados às questões pedagógicas, formação inicial e formação continuada de professores. Temos desafios no âmbito da garantia da aprendizagem dos estudantes, nas suas mais diferentes condições e possibilidades de aprender [...] isso vai ter impacto no modo como esse professor atua na escola, no modo como nós formadores precisamos pensar os currículos, selecionar os conteúdos e constituir os componentes curriculares, e o conjunto de atividades e de experiências que esses estudantes de licenciatura precisam ter. Então eu penso que essa categoria de contextos emergentes é interessante na medida em que ele procura ser abrangente, do ponto de vista dos desafios atuais, contemporâneos, postos à educação (PI03).

Acho que temos a questão da acessibilidade, a própria tecnologia, porque tu vais ter aquele aluno com um Iphone mais avançado e aquele que não tem celular porque os pais não querem ou não têm condições de comprar. Isso afeta a própria vivência dos alunos. Isso vai gerar bullying, talvez. A tecnologia também no sentido de ter aquele aluno que só sabe usar o computador e os slides e quando vai para a escola se depara com quadro e giz. Ele vai ficar perdido, não sabe o que fazer com aquilo. Quais estratégias vou utilizar para um trabalho de pintura com uma criança menor? A acessibilidade vem no sentido de como fazer esse material ser bem aproveitado, de estratégias pedagógicas e a tecnologia junto disso. Acho que os dois são os principais (PI04).

Acho que principalmente a acessibilidade, que tem sido uma discussão para a sociedade de modo geral. Eu acho que os demais ficam talvez mais inseridos dentro dos desafios que pensar essa acessibilidade gera; pensando em como usar a tecnologia para fazer com que essa acessibilidade seja maior, que essa inclusão seja maior. Então, como que o intercâmbio de informações entre uma instituição e outra pode colaborar e pode gerar conhecimentos para lidar com esses desafios. Acho que eles estão, mas talvez eles ainda estejam tímidos nessa separação. Talvez eles estejam mais incluídos dentro de um. Tecnologia e acessibilidade eu acho que são os desafios maiores, até porque, em termos de tecnologia, quando nós falamos no contexto fora da academia a primeira coisa que vem é o acesso à internet. Se pensarmos, nós temos um problema grave com relação a isso. Nem todo mundo tem esse acesso e, por mais que o celular tenha se tornado uma coisa que todo mundo tem, não necessariamente todo mundo consegue utilizar os recursos que poderiam ser utilizados e tem limitação de dados (PI02).

Acho que a tecnologia, as linguagens digitais. Isso é fundamental e agora nós nos demos conta que o digital é necessário, porque ele é como se fosse um letramento mesmo, assim como nós temos matemática, gêneros textuais. O digital vai ter que fazer parte para que nós consigamos incluir as pessoas, o público em geral, pensando em uma educação pública [...] isso fica evidente: a necessidade de um letramento digital (PI01).

Posto isso, muitos elementos emergem no movimento constitutivo da identidade do professor universitário, inclusive durante a sua atuação em cursos de licenciatura, uma vez que as realidades nas escolas e nas universidades são diferentes e amparadas por outras/diferentes demandas e exigências. No entanto, cabe ao professor propiciar esse diálogo e o entrelace entre ambos contextos,

tratando de compreender a natureza do discurso pedagógico para que, como professores, possam tomar decisões conscientes, “intervindo de maneira lúcida nos rumos que pretendemos para a educação” (CUNHA, 2007, p. 168).

Isso exige ainda mais dos professores principiantes, uma vez que possuem poucas experiências docentes e seus modos de operar, de organizar a prática pedagógica e compreender o ensinar e o aprender ainda estão sendo consolidados. Com isso, além de ser professor universitário, ter a especificidade do compromisso e da responsabilidade com a formação docente também se torna um desafio pois, tendo em vista a diversidade cultural e social, a “heterogeneidade dos estudantes sugere a exigência de mudanças no papel do professor e nas práticas de ensinar e aprender” (SILVA; CUNHA, 2018, p. 45).

Assim, assume-se compromissos para além da mera aprendizagem de um saber disciplinar. Isso significa que “o exercício da docência prevê competências pedagógicas promotoras de processos formativos articulados com situações sociais mais amplas, e impulsionadoras de aprendizagens para além da área específica do conhecimento” (FERNANDES et al., 2013, p. 221).

Portanto, corroboramos com as autoras mencionadas quando elas afirmam, em seus estudos, que a docência no ensino superior implica uma elevada responsabilidade na aprendizagem do estudante que, em formação inicial, está mobilizando conhecimentos para a sua prática futura em contextos educativos. Esse estudante em formação está em constante processo de mudanças, que envolve outras, novas e diferentes experiências, tempos e espaços nos quais as interações e relações se modificam e se transformam. Dessa forma, elas afirmam que:

Pela complexidade e dinamicidade da docência, sobretudo, no magistério superior em contextos da contemporaneidade, o compromisso não é tão somente preparar o estudante para o mercado de trabalho, mas para formar o cidadão [...] sendo a docência um ato humanizante e humanizado, requer um trabalho consciente, uma atitude e compromisso social que ultrapassem a transmissão de conhecimentos. Neste sentido, a docência universitária é espaço para ensinar e aprender, criar e inovar, pesquisar e socializar, produzir e construir conhecimentos numa relação intersubjetiva complexa, mas possível (SILVA; CUNHA, 2018, p. 47).

Posto isso, a docência para os professores iniciantes que atuam na formação docente se torna complexa, dadas as transformações que precisam ser incorporadas na prática a fim de que o trabalho a ser desenvolvido possa incorporá-las de modo a sustentar reflexões pertinentes e em consonância com as realidades educativas. Isso

implica explorar os espaços das escolas, os saberes específicos e pedagógicos por meio de uma formação docente recíproca. Isso acontece:

[...] na perspectiva do diálogo, que sugere relação/inter-relação, ação/reflexão individual e coletiva do trabalho cotidiano, socialização das coisas que acontecem nos espaços de trabalho e não se pode silenciá-las sob pena de invalidar possibilidades de aprendizado mútuo (SILVA; CUNHA, 2018, p. 52).

Essa reflexão pode ser evidenciada nas narrativas que exploramos na sequência, nas quais os trechos destacados sinalizam os desafios de ser professor/formador, que se pautam justamente nos elementos com os quais dialogamos até agora: uma formação ancorada não somente nos saberes específicos, mas que atente aos contextos de atuação, para as múltiplas realidades educativas, além dos desafios da profissão e que se sustente em bases compartilhadas de conhecimentos.

Por isso, corroboramos com Scremin quando ela afirma que “os professores dos cursos de licenciatura, pensando na formação de seus alunos, precisam trabalhar com a dimensão do saber escolar, ou seja, de como a escola trabalha este saber com as crianças e jovens” (2014, p. 101). Sobre isso discorrem os professores PI03, PI05 e PI04. Vejamos o que dizem as narrativas:

O desafio como professora formadora, no quadro dos estágios, é auxiliar os estudantes a perceberem esses contextos, explicar e compreender esses contextos, além de projetar formas para intervir. Isso, claro, não se faz dissociado de um dado projeto pedagógico, de uma concepção de formação humana, e de um projeto de sociedade, que ao meu ver não é o de manutenção disso que nós temos hoje, da forma nefasta como as relações humanas têm se expressado, mas, sim, o de superação da sociedade de classes. Acho que é isso! (PI03).

[...] acho que é muito difícil prepararmos o aluno. Nós preparamos ele profissionalmente. O aluno vai saber educar, ensinar música, saber o que ele precisa fazer numa sala de aula perfeita. É muito difícil nós conseguirmos educar o aluno para o que ele realmente vai passar no dia a dia (PI05).

É, sempre temos que estar nos colocando na visão do outro, pensar em como os estudantes vão poder utilizar aquilo que eu estou falando aqui na prática lá na escola. Por exemplo, como aquilo que estou falando aqui o aluno vai poder considerar interessante, vai poder aplicar em uma escola aqui de Camobi ou lá na Júlio do Canto? Ainda mais na minha área de literatura, uma coisa vista como erudita. O que daqui eles [estudantes] vão poder aplicar com uma criança? Vamos dizer que eles estão no estágio dando aula de inglês para uma turma de 6º, 7º ano. É um desafio constante. Claro que eu tenho consciência disso, mas tem professores que não têm. É preciso ver fora da obrigatoriedade do currículo, ter consciência sobre a importância da formação (PI04).

Com isso, reconhecemos que os conhecimentos específicos repercutem nos processos formativos, de modo a serem centrais na formação, estando atrelados a outros saberes e dinâmicas, lançando os professores iniciantes e aqueles em formação inicial numa “aventura de busca do saber, indispensável na profissão docente” (SCREMIN, 2014, p. 239). Portanto, ser professor formador na universidade se torna um desafio constante, na medida em que precisa estabelecer uma relação com a educação básica, responder às exigências institucionais, aos desafios pessoais e dos seus estudantes, integrando o individual, o coletivo local, o meio social, cultural, educativo e profissional nas suas aprendizagens e movimentos docentes.

Penso que é uma tarefa de alta complexidade, de grande importância e de uma grande responsabilidade, porque o trabalho que esses estudantes, uma vez formados, vão desempenhar, é a formação das novas gerações. Essa não é uma tarefa pequena. Então a precisão na formação desses professores contribui para a precisão da formação das novas gerações. Ainda que a formação das novas gerações se constitua como síntese de múltiplas determinações. Então a formação dos professores é uma das variáveis, digamos assim, mas é uma variável bastante importante. Em certa medida, eu me pergunto o quanto esses estudantes de um curso de licenciatura têm ideia ou consciência do tamanho dessa tarefa. Pergunto-me se nós, professores formadores, também temos consciência dessa tarefa e da complexidade e responsabilidade. Eu vejo esse trabalho também como um compromisso coletivo de toda uma geração. Ora, se somos professores, é porque tivemos professores que nos formaram. Então é um contínuo processo de garantia, por parte dessa geração de estudantes de licenciatura, de acesso a um conjunto de conhecimentos e de experiências que lhes permitam formar, na condição de professores da educação básica, com qualidade, dentro das condições objetivas hoje colocadas, essas novas gerações da melhor maneira possível (PI03).

A licenciatura eu vejo como uma escolha, dar aula é uma escolha e foi a minha. O que eu tento, mesmo não sendo professora da parte mais prática, de estágio, é justamente dizer para os alunos, dentro da medida do possível, da minha disciplina, que todos estão ali para um bem comum. Enquanto formadora de formadores, o que me parece é que é necessário, acima de tudo, tentar me conectar com aquelas pessoas que estão ali. É isso que eu tento passar para os meus alunos, dizer “olha, podem confiar em mim, quero que vocês participem e eu vou fazer o máximo para que dê certo”. Lembro de uma cena que eu vou falar porque acho que é bem interessante para a pesquisa. Semestre passado eu acompanhei uma turma por dois semestres seguidos, do bacharelado. Eu lembro de uma aula em que eu me dei conta em determinado momento que 80% da turma estava me olhando e acompanhando a aula, prestando atenção nas coisas que eu estava falando, no desenvolvimento da aula. Quando me dei conta daquela participação delas, eu me senti fazendo o que eu tinha que fazer ali. Foi um momento que eu não vou esquecer. Cheguei a ficar meio emocionada na aula e dizer “nossa gente, que legal, está bom o assunto!” (risos). Isso é reconhecimento desse lugar (PI01).

Ser professor formador implica reconhecer a sua responsabilidade na formação profissional de outros professores que, nos seus percursos formativos, também vão aprendendo sobre a docência, os saberes, os fazeres pedagógicos, a implicatura social e cultural na sala de aula e nos ambientes educativos. Por isso, dadas as transformações emergentes e constantes nas esferas locais e globais, ser professor na universidade, nos cursos de licenciatura, em meio aos contextos emergentes, é reconhecer que, embora se tente superar os desafios e abraçar as exigências e imposições com vontade e, muitas vezes, com insegurança, não é possível fazer tudo, responder a todos, escolher sempre as melhores alternativas, os melhores caminhos pedagógicos para alcançar o público estudantil.

Ser professor universitário com a especificidade da formação docente é reconhecer que a atividade de estudo docente faz parte do caminhar profissional, pois não há respostas para todas as perguntas, não há resultados e métodos prontos para ensinar; é compreender que aprender a docência perpassa os percursos formativos, as trajetórias pessoais e profissionais, as práticas desempenhadas e ancoradas em saberes específicos e pedagógicos que se fundem às exigências institucionais e estudantis, em uma perspectiva de busca constante, de inquietude, de movimento.

Corroborando com isso, o professor PI02 expõe a sua ideia e o seu entendimento sobre ser professor formador:

Significa não dar respostas. Eu não posso te dar a resposta, eu tenho que fazer você construir a sua resposta. Para mim, é esse o cerne e a coisa mais importante. Eu não posso te dar o resultado, eu tenho que dizer para você que você é capaz de construir e ir te auxiliando a perceber que essa ferramenta pode ser adequada e que essa talvez não, e que talvez o que não funciona para você funciona para mim. Nesses quatro anos de UFSM, eu sempre escutei de alguns alunos, no meio daquelas discussões calorosas: *“mas você nunca responde nada”*. E eu falo: *“você já se perguntou por que eu não respondo nada?”*. *“Nós colocamos as perguntas e você dá outra pergunta”*. *“Mas então pára para ouvir a sua pergunta e depois pára para ouvir a minha pergunta e você ver que a resposta já está aí, antes de você ter formulado a pergunta”*. Eu acho que, para mim, a síntese para te responder mais objetivo é não dar as respostas, mas possibilitar que elas sejam construídas (PI02).

Ser professor formador na universidade do século XXI é um desafio que se alimenta nos contextos emergentes e que se desenvolve no cotidiano da profissão, num movimento constante de se colocar em processo de aprender. Assim, “o professor universitário precisa se pensar em processo de desenvolvimento contínuo

[...] buscando novas aprendizagens, novos conhecimentos através de formação, quer seja, individual ou coletivamente” (SILVA; CUNHA, 2018, p. 60).

Com isso, a docência universitária vai se tecendo entre as possibilidades e os desafios dos contextos emergentes, exigindo dos professores iniciantes e dos formadores uma postura ética e responsável com o ensino e com a aprendizagem. Os docentes precisam estar atentos ao desenvolvimento da educação e com a construção de fazeres pedagógicos ancorados em saberes teóricos, de acordo com as necessidades dos estudantes, em consonância às exigências institucionais e às necessidades pessoais, num movimento constante de aprender a ser professor em meio às mudanças sociais, culturais e econômicas.

Ser professor no século XXI é sinônimo de luta e de resistência frente ao desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade; é ser força potente para ocupar um espaço de lutas e de desigualdades, de precarização e de baixa valorização; é ser formador de sujeitos que serão os formadores de crianças, de jovens e adolescentes, uma geração que também precisará resistir para defender o que é o nosso por direito. Por isso:

Penso que ser professor no âmbito dos contextos emergentes, no âmbito desse contexto que ao mesmo tempo é tão instável, porque agora eu também penso que é um momento que nos causa preocupação quanto ao futuro... à revelia disso, parte da nossa resistência passa por seguir desempenhando o nosso trabalho, seguir formando professores, e precisamos fazê-lo, ainda nessa perspectiva de resistência, de maneira qualificada, nas condições atualmente colocadas, que são essas que eu relatei anteriormente em uma das questões. Ser professor formador significa assumir um compromisso que é pedagógico, mas que também é político, com a formação desses novos professores que, como eu mencionei anteriormente, vão formar essas novas gerações. Isso tem a ver com qual projeto, qual tipo de ser humano nós queremos formar, e para qual tipo de sociedade nós queremos formar esses sujeitos. Eu penso que esse é um elemento do qual nós não podemos abrir mão, de todo esse debate no campo da educação, no campo do ensino superior. Que tipo de professores a Universidade Federal de Santa Maria pretende formar? Que tipo de professores de Educação Física o curso de licenciatura em Educação Física pretende formar? Para qual tipo de sociedade? (PI03).

A partir disso, reconhecemos que a docência universitária está imbricada nos processos formativos, nos quais os conhecimentos específicos se tornam saberes essenciais para aquele professor que está iniciando na carreira docente e construindo os seus modos e estilos de operar em meio à dinâmica institucional e à cultura acadêmica. No entanto, é preciso que tenhamos clareza que “a formação não se

resume em treinamento e nem se limita à técnica pela técnica, mas vincula-se à necessidade plena de desenvolvimento pessoal e profissional do ser professor” (SILVA; CUNHA, 2018, p. 60).

Logo, aprender a docência requer empreender diversos saberes que, ao longo das demandas específicas da profissão, dinamizadas pelos contextos emergentes, vão tentando responder e corresponder às atividades e exigências docentes. Destacam-se os saberes específicos e da experiência como fontes propulsoras para o desenvolvimento e a aprendizagem da profissão. Neles, entrelaçam-se os conhecimentos que vão sendo construídos acerca do ser professor.

Assim sendo, há movimentos em torno da aprendizagem docente que dinamizam a docência como uma atividade profissional complexa, que requer “uma formação contínua com condições de dar respostas a contento ao novo cenário mundial em constantes mudanças de cunho econômico, cultural e social” (ibidem). Portanto, os processos formativos vivenciados pelos docentes, traduzidos nas atividades discentes e docentes de estudo, qualificam e [re]significam os fazeres da docência, construídos em meio aos contextos emergentes, (re)elaborados e (re)constituídos no movimento de aprender a ser professor, de *ser um eterno aprendiz*.

Nesse sentido, reconhecendo a aprendizagem docente como um processo que perpassa as trajetórias discentes e os percursos docente ainda em construção, pudemos reconhecer a resiliência docente como movimento principal nos modos de aprender a ser professor. Os percursos formativos dos professores iniciantes que, atuando como formadores de futuros professores, aprendem sobre a docência universitária, estão marcados por momentos de insegurança, de resistência e, conseqüentemente, de adaptação e (re)conhecimento de contextos até então desconhecidos.

As realidades, oriundas dos contextos emergentes, traduziram-se na necessidade de novos modos de operar e de estar na docência universitária, para os quais os saberes da experiência, pedagógicos e específicos não são suficientes. Assim, reconhecemos que a resiliência docente, compreendido como um processo de adaptação dos professores que, imbricados em suas expectativas e anseios pessoais, adaptam-se e reorganizam-se de modo a atender às exigências institucionais, é latente na aprendizagem de ser professor.

Algumas autoras discorrem sobre esse movimento, conceituando-o da seguinte maneira:

[...] a capacidade adaptativa frente às condições oferecidas pelo ambiente universitário (ambiência exterior) e ao modo de enfrentamento das dificuldades enfrentadas pelo professor ingressante (ambiência interior), tornando ainda mais complexo o seu processo de socialização (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011, p. 427).

Os professores iniciantes têm a necessidade de se habituar e organizar em meio às transformações sociais, culturais e econômicas da sociedade globalizada do século XXI. A partir das duas dimensões que estruturam o quadro interpretativo deste trabalho, “processos formativos” e “docência universitária”, reconhecemos que os fatores que implicam no movimento adaptativo do trabalho pedagógico em meio aos contextos emergentes se agravam, principalmente pelo fato do nosso enfoque ser os professores iniciantes. Isso porque eles não possuem experiências docentes prévias. Alguns, inclusive, não são formados em cursos de licenciatura, como pudemos evidenciar neste estudo.

Assim, as situações que estão enfrentando, por vezes inéditas, propiciam a superação de aspectos limitadores em si mesmos e no ambiente universitário, seja por meio da aprendizagem compartilhada e colaborativa com os colegas, seja a partir da busca de experiências profissionais anteriores à docência, de exemplos de professores que tiveram e até mesmo no exercício diário da profissão, quando eles buscam responder aos desafios por meio de soluções práticas do cotidiano docente. Por isso, reiteramos que os saberes específicos são essenciais para a aprendizagem docente, mas não exclusivos.

Dessa forma, reconhecemos o movimento de resiliência docente na aprendizagem docente dos professores iniciantes, em meio aos contextos emergentes e na atuação como formadores de futuros professores, porque ao longo das narrativas ficou evidente que o professor, apesar das suas expectativas, reorganiza-se e trabalha na direção de buscar um caminho de constituição de si, da sua professoralidade. Assim, podemos afirmar que além de ser um movimento do processo de aprender a ser professor, a resiliência docente é um processo de enfrentamento dos conflitos inerente às exigências da profissão (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011), redimensionando as trajetórias pessoais, profissionais e os modos de compreender a (re)conhecer a docência universitária.

Isso é visível quando compreendemos, por exemplo, que os professores iniciantes não têm clareza do que significa a dimensão do ensino no desenvolvimento do trabalho, uma vez que eles possuem uma trajetória formativa mais focada na

pesquisa. Assim, todos os enfrentamentos que eles possuem estão pautados em busca por soluções práticas no cotidiano de atuação deles. Isto é, administrar uma aula, dar conta de uma ementa, responder a uma necessidade do currículo.

Dessa forma, os professores demonstram movimentos de resistência, pois eles estão formados para a pesquisa e possuem dificuldades em reconhecer que o ensino é o foco do trabalho, especialmente quando ingressam na universidade. Então, esse movimento de resistência se caracteriza a partir de momentos de insegurança, de queixa acerca da sobrecarga com as atividades de ensino e também de gestão, que se configura como um eixo de trabalho para o qual eles não foram formados, tornando-se um desafio diário no exercício da profissão.

Portanto, evidenciamos a resiliência docente nesta pesquisa como sendo, segundo estudos de Bolzan (2010-2013):

[...] a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios e conflitos evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de estudo docente em que se envolve. Pressupõe o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência (p. 245).

Com isso, o trabalho pedagógico e o fazer docente do professor iniciante são demarcados por esforços para que, como docentes formadores, eles possam direcionar e transpor um modo de ser, delineando formas de operar e estar na profissão em construção. Essa aprendizagem vai sendo ampliada na medida em que, de modo compartilhado, colaborativo e interativo, os professores iniciantes reelaboram suas capacidades, suas ideias sobre ensinar, aprender e ser na universidade frente aos contextos emergentes.

Os contextos emergentes, que a partir da demanda da expansão da universidade brasileira fizeram emergir novas realidades no cenário do trabalho do professor, impuseram uma série de outras demandas para o trabalho docente. Sendo assim, o movimento de resiliência docente, como “espaço de enfrentamento e superação de conflitos evidenciados na organização da docência, por meio da atividade docente de estudo favorece a criação do novo, contribuindo à própria autonomia docente” (BOLZAN, 2012, p. 249), é um dos movimentos que se destaca na aprendizagem de ser professor.

Configurado como um processo de reinvenção docente frente ao desconhecido e inesperado, a resiliência docente é um movimento que se torna evidente, tendo em

vista os momentos de enfrentamento e superação de conflitos, por parte dos professores iniciantes, conforme reconhecemos nas narrativas docentes. Desse modo, esse movimento pode ser evidenciado na organização da docência, por meio da atividade docente de estudo, que favorece a criação do novo e contribui para a constituição da identidade docente.

Portanto, reconhecemos que o processo de se tornar professor não é linear. Entrelaçam-se as trajetórias pessoal e profissional, marcadas por interrupções e alternâncias que fazem o professor iniciante transitar entre os seus espaços constitutivos no que diz respeito às experiências como discentes e como docentes, num processo de reflexão sobre a docência e a busca de modos de pensar e se constituir professor do/no ensino superior. Logo, a alternância pedagógica, termo cunhado por Bolzan (2009), é o outro movimento do processo de aprender a ser professor.

A alternância pedagógica “é caracteriza pelos momentos de retomada de si e da própria docência em ação, viabilizando a emergência de novos modos de pensar e produzir à docência universitária” (BOLZAN, 2012, p. 249). Em outras palavras, é um movimento que se refere aos espaços e tempos transacionais entre a prática docente e a ação formativa. Isto é, entre o fazer e a produção de conhecimento sobre esse fazer, uma vez que os professores iniciantes precisam buscar bases de sustentação em diferentes saberes para o exercício da própria profissão, em um processo de analisar a própria ação (PIVETTA et al., 2010).

Nesse sentido, ao analisarmos a aprendizagem docente dos professores iniciantes que atuam nos cursos de licenciatura, tensionados pela construção da docência em meio aos processos formativos, reconhecemos que diferentes processos vão sendo organizados. Para eles, a alternância pedagógica se caracteriza como um movimento de reflexão no qual se destaca a busca de elementos associados às experiências práticas da profissão.

Nesse contexto, percebemos que é no enfrentamento das situações cotidianas de sala de aula que este professor mobiliza-se a refletir, a fim de encontrar alternativas para o êxito de suas ações. Os elementos que impulsionam o professor a construir novos modos de ação docente estão implicados com a sua preocupação em responder as exigências do ensino com relação aos alunos (PIVETTA et al., 2010, p. 36).

Posto isso, distintos processos vão sendo constituídos a partir dos processos formativos em meio à atuação e constituição da/na docência universitária, a partir de

diversas fontes, espaços, tempos e contextos que configuram a dinâmica de aprender a ser professor. Diversos saberes são mobilizados na aprendizagem da docência, quando os específicos se sobressaem, dadas as especificidades de cada formação e campo de atuação. Nisso, o movimento de alternância pedagógica se destaca, visto que no processo de aprender a docência os professores transitam entre distintos espaços constitutivos, aprendendo outros saberes e modos de operar.

Já na aprendizagem para a docência, a resiliência docente se destaca em meio à elaboração dos saberes pedagógicos e metodológicos. Na prática cotidiana que o professor explora os modos de ser e de estar na profissão, mobilizando o movimento adaptativo frente às demandas e às exigências universitárias, em meio aos contextos emergentes.

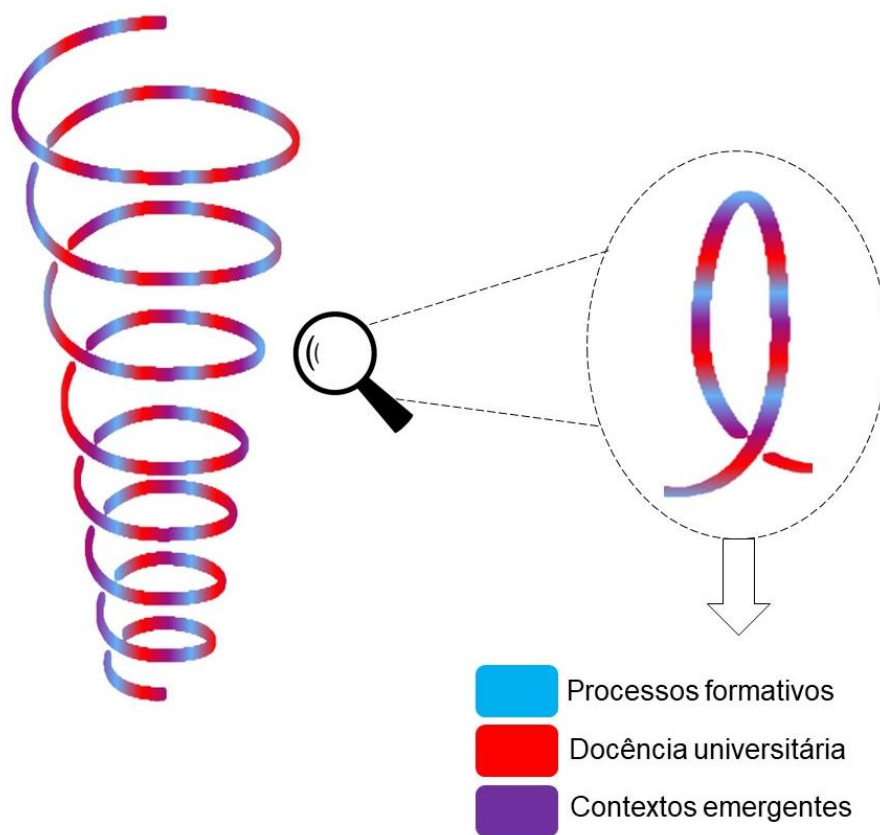
Assim, a aprendizagem docente dos professores iniciantes é um processo singular, envolvido pela conjuntura social, política e cultural de cada espaço de formação e de atuação. Ela vai sendo alicerçada no processo formativo próprio de cada formador, num movimento resiliente de superar desafios e refletir acerca da própria ação docente. Portanto, a alternância pedagógica e a resiliência docente são os movimentos que legitimam novos conhecimentos e saberes no processo de aprender a docência, num caminhar constante de aprendizagem e de [re]significação da profissão docente.

Posto isso, evidenciamos lacunas, possibilidades, alternativas e formas de atuar no ensino superior, levando em consideração a especificidade dos cursos de formação de professores e os contextos emergentes. Esses, oriundos da própria realidade brasileira, e que influenciam e interferem diretamente no campo educativo, problematizam e dinamizam a teoria e a prática no ensino superior e na educação.

Reconhecemos que, como um eixo transversal, os contextos emergentes interferem diretamente nos processos formativos e na docência universitária, sendo responsáveis, em grande parte, pelos movimentos assumidos pelos professores iniciantes, implicando na aprendizagem da docência. Isso pode ser ilustrado na Figura 3, na qual ilustramos as categorias e o eixo transversal que constituem este estudo.

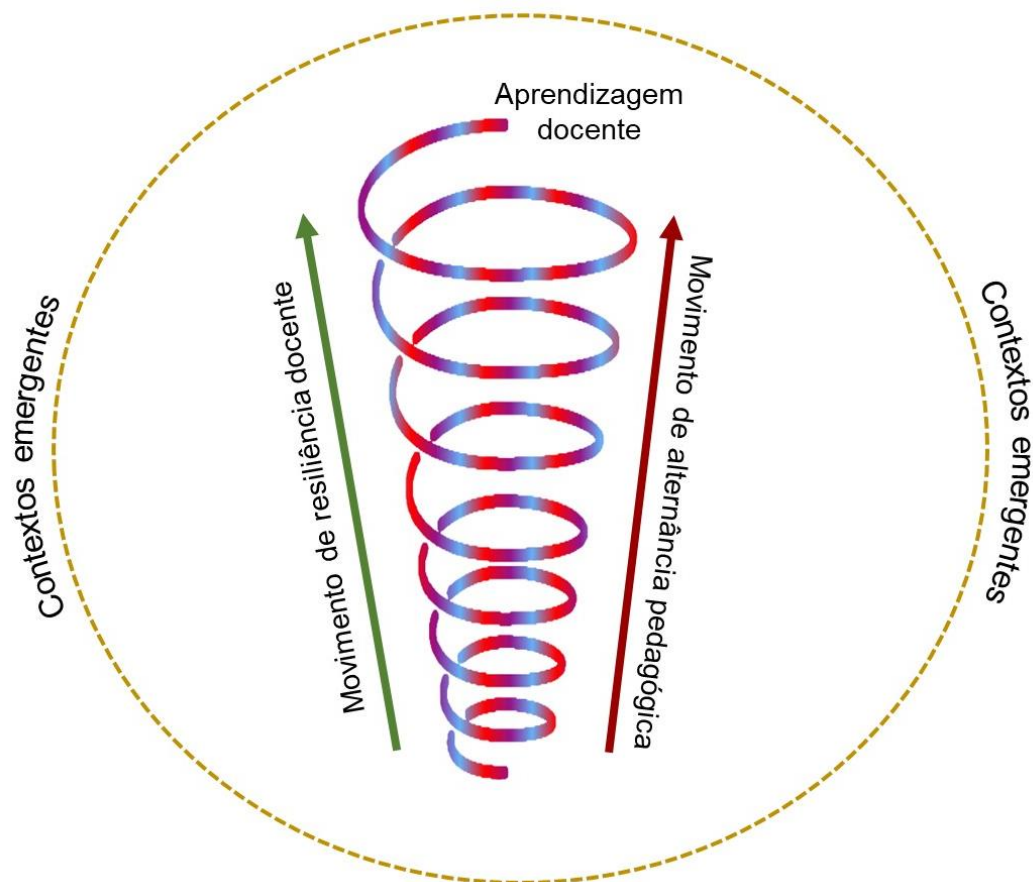
Na Figura 4, esboçamos um desenho interpretativo da pesquisa. Nela, destacamos os movimentos de resiliência docente e de alternância pedagógica assumidos na aprendizagem da docência, na qual os professores formativos e a docência universitária, transversalizados pelos contextos emergentes, são categorias constituintes desse processo.

Figura 3 – Elementos constituintes da aprendizagem docente



Fonte: Elaborado pela Autora a partir do quadro interpretativo (2020).

Figura 4 – Aprendizagem docente do professor iniciante nos cursos de licenciatura



Fonte: Elaborado pela Autora a partir do quadro interpretativo (2020).

6 REFLEXÕES E APONTAMENTOS FINAIS: IDEIAS E (IN)CONCLUSÕES



*Um menino caminha
E caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar
Pela gente o futuro está*

*E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
Nem tem hora de chegar*

*Sem pedir licença
Muda nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar*

*Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar*

*Vamos todos
Numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá*

(Aquarela – Toquinho)

Hoje, em uma manhã de outubro, já não mais em uma tarde ensolarada, dedico-me para a finalização deste trabalho. Uma finalização com ideias, reflexões e (in)conclusões que, neste dia nublado, trazem inquietações para esta escrita e para este momento, tão incerto e desafiador que vivemos. Não conheço o que virá mais adiante, onde o futuro, agora e logo ali na frente, borbulha possibilidades e metamorfoses.

Chegar ao término de um estudo, para muitas pessoas, é um momento de alívio e de euforia. Quando essas se deparam com o caminho percorrido, num movimento nostálgico de rememorar o que passou, encontram respostas para muitas questões que reverberaram ao longo do estudo. Ao final de uma pesquisa, é comum retornarmos aos objetivos do trabalho e tentar responder questionamentos e dúvidas que possuíamos ao longo do estudo e que, pouco a pouco, foram sendo resolvidas e problematizadas.

Por ora, neste trabalho encontramos ainda mais perguntas. Temos alguns apontamentos ou respostas possíveis, mas todos eles nos levam a outras perguntas, nos fazem refletir sobre elementos que até então estavam nas entrelinhas das ideias principais deste estudo. Isso em um movimento de ser um *eterno aprendiz*, de *caminhar e cantar* entre os espaços da pesquisa e da docência, buscando compreender a aprendizagem docente dos professores iniciantes na perspectiva dos contextos emergentes; em um movimento de correr contra o tempo (raramente a favor) para chegar em um *futuro* que não sabemos qual será, que não sabemos para onde nos levará, numa astronave que pilotamos muitas vezes de modo inconsciente.

Nesta pesquisa, buscamos responder algumas questões, traduzidas nos objetivos que nos propusemos a investigar. Caminhamos por entre espaços e tempos para refletir sobre aspectos que nos inquietavam como professores e como pesquisadores em formação, como pessoas que pensam e vivem a educação em tempos de mudanças, de dúvidas e de resistência. Tivemos o objetivo de dialogar com professores iniciantes que atuam em cursos de licenciatura, objetivando compreender as implicações dos contextos emergentes nos seus movimentos de aprender a docência como formadores de futuros professores. Para isso, mapeamos alguns dados que nos auxiliaram na delimitação dos sujeitos da pesquisa, a partir dos quais obtivemos algumas informações e que fizeram emergir outras perguntas e problematizações.

Entre os anos de 2015 e 2019, 148 professores foram admitidos nos centros que comportam cursos de licenciatura, sendo que 2016 comporta o maior número de admissões, compreendendo quase 30% do total. Entre esses números, o Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) atende ao maior número de professores admitidos, totalizando 55 docentes do total de 148, embora não seja o centro que possui o maior número de cursos de licenciatura. Além disso, do contingente total de professores admitidos no período analisado, somente 25 não possuem experiências docentes prévias, o que inclui a educação básica e o ensino superior.

A partir desses dados, é possível evidenciarmos, mesmo que de maneira provisória, que a opção pela docência nem sempre é a primeira escolha na carreira profissional, embora os cursos de Pós-graduação sejam pensados para esse fim – o que sabemos que, na prática, não acontece, pois eles possuem um viés investigativo, sendo a pesquisa o enfoque dos processos formativos vivenciados. Isso pôde ser evidenciado ao longo da pesquisa pois, para a maioria dos participantes, a opção pela

docência decorreu em função da possibilidade de continuarem com suas pesquisas científicas. Se olharmos para a formação inicial dos sujeitos desta pesquisa, apenas dois realizaram cursos de graduação na área da licenciatura. Os demais tiveram contato com os aspectos da profissão apenas nos cursos de Pós-graduação e, na maioria das narrativas, está evidente que somente na atuação docente os professores conheceram os elementos que tangem a profissão.

Desta forma, embora os processos formativos vivenciados pelos sujeitos tenham se encaminhado para o exercício da profissão de professor, dada a formação continuada em nível de Pós-graduação, a pesquisa se constitui como elemento central das experiências dos docentes. Isso porque os cursos *stricto sensu* enfocam nos saberes científicos, fazendo com que esses se sobressaiam aos saberes pedagógicos que vão sendo incorporados durante a atuação, no fazer diário da profissão.

A partir da delimitação dos sujeitos, que foram cinco professores que não possuem experiências docentes prévias e que atuam em cursos de licenciatura na UFSM – neste caso, nos cursos de Letras, Dança, Educação Física⁵⁸ e Música, pudemos reconhecer e compreender, nas narrativas docentes, elementos dos processos formativos e da docência que implicam e reverberam no movimento de aprender a ser professor.

A partir das narrativas, constituímos o desenho investigativo desta pesquisa. Ele apresenta duas categorias interpretativas: processos formativos e docência universitária. Na primeira, encontramos como dimensão a trajetória pessoal e profissional, na qual evidenciamos recorrências em torno da opção pelo curso e pela docência, o processo de inserção em uma instituição pública, as referências docentes e as experiências profissionais que se destacaram ao longo da caminhada como discentes, bem como a influência da cultura acadêmica nos modos de aprender a docência durante os processos formativos.

A partir dessa categoria, já pudemos ter indícios acerca da ideia dos professores sobre os contextos emergentes, bem como a implicação desses nos movimentos docentes, uma vez que, ao narrarem suas experiências como discentes, já foi possível evidenciarmos os contextos emergentes na formação inicial. Nas narrativas docentes, tivemos a oportunidade de reconhecer as diferentes realidades e

⁵⁸ O curso é amparado pelo Centro de Educação Física e Desportos. No entanto, a professora que atua neste curso é lotada no Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação.

contextos que compõem as trajetórias pessoais e formativas dos sujeitos participantes. Elas influenciam nos modos de atuação docente, tornando evidente o entrelaçamento dos processos formativos e da docência universitária.

Dessa forma, o processo de aprender a ser professor não se encerra ao término de um curso no âmbito da Pós-graduação. A atividade de estudo docente se configura como um elemento importante quando pensamos a aprendizagem da docência dos professores iniciantes, visto que eles ainda não possuem experiências docentes prévias e vão incorporando elementos no seu fazer diário, no exercício de suas atividades e exigências institucionais, tornando-se resilientes frente às necessidades e demandas oriundas dos contextos emergentes.

A partir da demanda da expansão da universidade brasileira, passamos a reconhecer novas realidades no cenário do trabalho do professor, que nortearam os modos de operar o ensino. Entre elas, a diversidade de culturas, de pessoas, a inclusão, a necessidade do uso de tecnologias, tanto assistivas, para determinados tipos de deficiência, quanto midiáticas e digitais, com o intuito de colocar materiais a disposição dos estudantes, trouxeram implicações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Temos como o exemplo o Moodle, que é um espaço no qual podem ser armazenados arquivos e materiais para aqueles alunos que não puderam participar de uma aula, além de ser uma ferramenta que viabiliza discussões e fomenta interações virtuais, não somente no contexto de aulas remotas. Outro exemplo são as atividades de extensão, que a partir de uma dinâmica interna da universidade, compõe as atividades do professor universitário. Assim, são esses e outros elementos que vão compondo o cotidiano da universidade, caracterizando esses contextos emergentes e que, de algum modo, implicam na construção de ser professor.

Por isso, na segunda categoria, intitulada “docência universitária”, evidenciamos elementos categoriais voltados ao desenvolvimento da docência. Sendo o professorformador a dimensão desta categoria, reconhecemos a influência e a implicação dos contextos emergentes nos processos de ensinar e de aprender na formação inicial. É neste momento que evidenciamos os desafios de ser professor universitário e de ser professorformador na universidade do século XXI, quando exemplos de contextos emergentes, além daqueles mencionados anteriormente, surgem: a internacionalização, na qual a mobilidade acadêmica se destaca, o ensino

à distância, dadas as circunstâncias pandêmicas, as atividades do quadripé universitário – ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Além disso, nessa categoria pudemos reconhecer também os contextos emergentes na educação básica, dos quais os professores destacam a necessidade de atividades de extensão com as comunidades escolares e a falta de equipamentos tecnológicos, como computadores e salas de informática, o que dificulta o acesso às tecnologias digitais e midiáticas. Portanto, os contextos emergentes não podem ser ignorados, pois eles se fazem presentes tanto no ensino superior quanto na educação básica. Logo, como formadores de futuros professores, os docentes iniciantes têm a responsabilidade de reconhecerem os contextos emergentes nos diferentes níveis educativos, espreitando a relação entre formação inicial e o campo de atuação. Isso complexifica a profissão, visto que os professores estão constituindo a sua identidade docente e vivenciando as suas primeiras experiências no campo pedagógico.

Desse modo, pudemos responder ao objetivo específico que diz respeito à identificação dos contextos emergentes elencados pelos professores iniciantes e suas implicações na aprendizagem da docência pois, ao mesmo tempo em que narram suas ideias sobre o termo, exemplificando os contextos emergentes na prática, os professores participantes mencionam e pontuam os desafios de incorporação desses na prática cotidiana. Além disso, é comum encontrarmos nas narrativas momentos nos quais os professores pontuam os contextos emergentes a partir dos tensionamentos enfrentados no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois é no momento de atuação que eles buscam soluções para os desafios da profissão. Portanto, os contextos emergentes se configuram como o eixo transversal desta pesquisa, uma vez que perpassam a trajetória pessoal e profissional dos professores como estudantes e como docentes, já no ensino superior.

Com isso, fica evidente que aprender a docência em meio aos contextos emergentes é um processo desafiador e mobilizador de saberes e conhecimentos. Imersos na dinâmica institucional, os professores vão elaborando e constituindo seus modos de operar, de ensinar e de aprender a profissão em meio às realidades educativas. Os contextos emergentes e os desafios oriundos deles tensionam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para o qual o saber específico é essencial, mas não exclusivo.

Assim, o início da profissão é marcado pelo medo, insegurança e desequilíbrio frente aos contextos que se apresentam, quando os professores iniciantes são

tensionados pela fragilidade sobre os conhecimentos pedagógicos, pela necessidade de atender às demandas e políticas internas, pela preocupação com o ensino e a aprendizagem de qualidade em consonância às diversidades estudantis, configurando um movimento de resistência. No entanto, as aprendizagens dos professores iniciantes vão sendo construídas em meio aos contextos emergentes e consolidadas ao longo do desenvolvimento profissional docente, na mediação com outros tempos e espaços, com diferentes sujeitos e perspectivas.

A trajetória pessoal e profissional é essencial para o reconhecimento e o desenvolvimento do trabalho dos professores iniciantes, principalmente aquele formador de formadores. Compreendemos que as vivências pessoais, a formação permanente e as experiências profissionais não docentes também são essenciais para a constituição do ser professor universitário, reverberando nas ações e práticas desenvolvidas em meio aos contextos emergentes.

Também nesta segunda categoria de análise, “docência universitária”, foi possível reconhecermos que aprender a docência é estar aberto ao diálogo e à troca com os pares, com os colegas e com os estudantes. Embora a organização da universidade esteja pautada em um trabalho mais solitário e individual, os professores afirmam que aprender a ser professor requer uma escuta atenta à diversidade estudantil, compreendendo que não há docência sem discência (FREIRE, 2019) e que essa troca é elemento propulsor para compreender os modos de estar em sala de aula e na profissão. Assim, embora o pouco conhecimento acerca dos saberes pedagógicos reverbere nas narrativas, os docentes ingressantes na carreira nos últimos cinco anos buscam, constante e exaustivamente, atender às demandas institucionais, acadêmicas e estudantis.

A elevada carga horária com o ensino, as questões burocráticas e administrativas da gestão, os grupos de pesquisa e projetos de extensão compõem o trabalho do professor universitário e vão constituindo os modos de compreender e de operar a docência. Os docentes iniciantes internalizam a dinâmica institucional ao longo dos seus processos formativos, (re)elaborando os saberes e os conhecimentos de acordo com exigências e demandas. Assim, eles assumem movimentos e posições por eles até então desconhecidos, o que complexifica o seu trabalho.

Portanto, o cotidiano docente coloca o professor formador frente a diversas circunstâncias, desafios e exigências implicadas nos processos de tornar-se professor e formar professores. Esses elementos demarcam esforços direcionados a transpor e

concretizar um modo de ser, delineando estratégias e movimentos de aprendizagens da docência. Assim, é fato que são vários processos que constituem os fios da formação e da aprendizagem docente. No entanto, o professor não tem clareza de tudo que emerge durante a sua constituição, pois ele mobiliza os saberes por ele conhecidos com as exigências acadêmicas, aprendendo a ser professor no exercício diário da profissão, imerso nos desafios e nas demandas da universidade e da formação de professores. Por isso, a aprendizagem docente é algo que vai se consolidando ao longo da carreira profissional, num emaranho de possibilidades que a docência oferece.

Desta forma, essa aprendizagem acontece numa transição entre ser professor e ser estudante, pois ora eles se percebem ainda como discentes, nos cursos de pós-graduação, e ora se reconhecem como professores universitários. Por isso, os saberes da experiência tornam-se fundamentais para que o professor iniciante exerça com autonomia seu papel na universidade, por meio dos quais ele mobiliza seus conhecimentos específicos, buscando as melhores maneiras de consolidar a prática cotidiana. Dessa forma, é importante reiterar que, embora os professores iniciantes estejam familiarizados com o ambiente universitário, eles ainda poucos sabem sobre os elementos que de fato fazem parte da rotina docente, utilizando-se dos saberes da experiência e os conhecimentos específicos para a realização das suas atividades práticas docentes.

Nas recorrências, é evidente que a maioria dos sujeitos busca as experiências discentes para encontrar soluções para os problemas diários da profissão. Por isso, as situações de tensão e insegurança são elementos visíveis no movimento de aprender a docência, principalmente em meio aos contextos emergentes, visto que as mudanças e as transformações transitam nos espaços educativos e exigem uma postura responsável do professor frente à aprendizagem. Esse, que transita entre um mundo conhecido e desconhecido (GARCIA, 1999), descobre, experimenta e vai fazendo conexões com seus pares e seus colegas, numa rede de colaboração, a fim de se reconhecer como professor universitário.

Contudo, essa aprendizagem se amplia à medida que o compartilhamento e as redes de colaboração possibilitam um elo fundamental para que os iniciantes na carreira tenham um âncora que sustente o seu trabalho. Isso evidencia que a docência não é solitária, mas precisa do outro para que aconteça, pois ela “é um trabalho cujo objeto não é inerte, mas constituído de relações humanas. É uma atividade relacional,

que exige a presença do outro para se efetivar” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35). Posto isso, os processos de aprender e ensinar se organizam a partir da dinâmica estabelecida e as mediações produzida, nas quais a aprendizagem e o ensino não são isentos dos sujeitos, pois vivemos uma relação humana, em um movimento dialógico.

Logo, afirmamos que, em situações interativas, os professores/formadores discutem e reelaboram suas capacidades de enfrentamento, de forma compartilhada, caracterizando o movimento de resiliência docente (BOLZAN, 2012a). Dessa forma, conseguimos responder ao problema de pesquisa que nos propusemos a investigar: *quais são os movimentos produzidos pelos professores iniciantes nos processos de aprender a docência nas licenciaturas, em meio aos contextos emergentes?*

Os tensionamentos existentes no contexto das IES exigem do professor uma postura de equilíbrio e serenidade pessoal que lhe permita resistir e encontrar alternativas possíveis e viáveis para concretizar seus fazeres, caracterizando o movimento de aprender a docência dos professores iniciantes que atuam nos cursos de licenciatura: a resiliência docente. Esse movimento diz respeito à habilidade do professor que, mesmo em situações desfavoráveis e conflituosas, consegue lidar com elas, superando-as e utilizando-as para seu desenvolvimento pessoal e profissional (BOLZAN, 2012). Assim, os professores incorporam e interiorizam os elementos que fazem parte da cotidianidade docente nos seus processos singulares de aprender a docência, constituindo a professoralidade em meio a elas.

Por isso, o processo constitutivo de ser professor parte dessa ambiência, na qual a possibilidade de resiliência docente permite a criação de algo novo a partir da reorganização das trajetórias pessoal e profissional durante o exercício da docência, quando os professores iniciantes estão em constante (re)elaboração da sua identidade docente, num processo de construção permanente da autonomia. Dessa forma, complementamos a resposta ao nosso problema de pesquisa identificando um outro movimento no processo de aprender a docência: a alternância pedagógica.

Caracterizada pelos momentos de retomada de si e da docência, possibilitando que o docente transite entre os espaços discentes e docentes para a produção da docência universitária (BOLZAN, 2012a), a alternância pedagógica se torna evidente, principalmente, quando os professores iniciantes se colocam num movimento de análise da própria prática de ensino, tensionando as suas dificuldades em elaborar e

planejar uma aula, na lida diária frente aos desafios com os processos inclusivos e as tecnologias digitais.

Logo, para os professores iniciantes, a alternância pedagógica se caracteriza como um movimento de reflexão na qual se destaca a busca de elementos associados às experiências cotidianas, no exercício da profissão, frente às práticas de ensino e de aprendizagem. Além disso, nesta pesquisa a alternância pedagógica se evidencia nas atividades de pesquisa, quando os professores buscam, constantemente, encontrar caminhos possíveis para a investigação. Isto é, alguns professores mencionaram que ainda não possuem clareza sobre o campo de pesquisa que pretendem investigar. Assim, analisam e refletem sobre o próprio trabalho, a fim de encontrarem caminhos possíveis para o desenvolvimento da pesquisa na universidade.

Posto isso, destacamos que os movimentos de resiliência docente e alternância pedagógica se evidenciam na aprendizagem dos professores iniciantes dadas as circunstâncias dos contextos emergentes, uma vez que eles fizeram emergir outras realidades que até então eles não haviam vivenciados. Com isso, reiteramos que os contextos emergentes trazem implicações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para os movimentos constitutivos da docência, influenciando nos modos de operar, de aprender e ensinar a profissão, visto que as possibilidades de ensino e de aprendizagem se modificam e se transformam.

No entanto, como já destacamos no início deste capítulo, a pesquisa trouxe outras inquietações, proposições, possibilidades e reflexões. A partir do quadro interpretativo e das recorrências narrativas oriundas das falas dos participantes, surgiram diferentes questionamentos. Aqui, mencionaremos alguns para que sejam fonte de provocações e reflexões futuras: como qualificar o ensino quando pensamos na formação pedagógica nos cursos de formação de professores? Qual é o acompanhamento pedagógico que os professores iniciantes possuem na universidade? Qual é o impacto da atuação dos professores iniciantes que não são licenciados na formação na educação básica, levando em consideração que estão formando professores para atuarem nas escolas da rede pública de ensino?

A partir disso, reconhecemos que o professor iniciante transita por entre uma estrada ainda desconhecida, de terra movediça, com pedras que dificultam o andar, tateando e apostando em possibilidades, arriscando e ousando nas suas escolhas, aprendendo com cada conquista e com cada dificuldade, constituindo-se a partir de

outras identidades, de diferentes modos de ser e estar na profissão docente. Assim, as metamorfoses também consolidam a aprendizagem do professor iniciante, que vai modificando suas formas de agir, de pensar e de compreender a educação e o processo de ensinar e de aprender em meio ao reconhecimento do seu contexto de atuação, da profissão, construindo o seu perfil profissional.

Dessa forma, as identidades e a aprendizagem de ser professor na universidade vão sendo construídas, (re)vividas e [re]significadas num (re)colorir constante da vida, da docência e do mundo, dos espaços e tempos educativos, numa passarela de aprendizagens que se (des)colore no outro, nas possibilidades, nas metamorfoses, nas escolhas, dúvidas, incertezas e apostas de quem pensa e faz a educação.

REFERÊNCIAS

AGÜERO, C. Maestras principiantes y la construcción de propuestas didácticas. In: MENGHINI, R. A.; NEGRIN, M. (Comps.). **Docentes principiantes: aventuras y desventuras de los inicios en enseñanza**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo, SP: HUCITEC Editora, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BITTAR, M. Educação Inclusiva: Política de Cotas na Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário v. 2**. Brasília, DF: INEP, 2006.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professores do ensino fundamental**. 2001. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2002.

_____. Redes de relações docentes. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário v. 2**. Brasília, DF: INEP, 2006.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2009.

_____. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da educação básica superior. **Relatório parcial** do Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP n. 025821. CNPq/PPGE/UFSM, 2011.

_____. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da educação básica e superior. **Relatório final** do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 025821, CNP/q/PPGE/CE/UFSM, 2012.

_____. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. In: PULLIN, E. M. M. P.; BERBEL, N. A. N. **Pesquisas em educação: inquietações e desafios**. Londrina: Eduel, 2012a.

_____. Cultura Escrita: construções metodológicas sobre o ler e o escrever. **Projeto de pesquisa** interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 045334, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2017.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. A.; MACIEL, Adriana, M. R.. **Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan.abr. 2013.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, n. 2, p. 317-328. Bogotá, Colômbia, Enero/Junio de 2009. Disponível em: <file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/3387-Texto%20del%20art%C3%ADculo-12156-1-10-20120918.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais: 2003 a 2012**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015b, 404p.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria. **Plano de desenvolvimento institucional: 2016-2026**. Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2018/12/00-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, DF: 2019.

_____. Ministério da Educação. **PNE em movimento**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BRAUN, J. R. **Ciclo de alfabetização: elementos que compõem o processo de ensinar e de aprender**. 2017. 87 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

_____. **O Ensino Fundamental de nove anos e a gestão pedagógica: reflexões em torno da implementação do bloco de alfabetização**. 2019. 152 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

CANDAU, V. M.. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CONNELLY, M. F.; CLANDININ, J. D. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORTE, M. G. D. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

CUNHA, J. L. et al. Reforma universitária e políticas públicas de Educação Superior no Brasil: a trajetória na UFSM. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009.

CUNHA, M. I. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas: a docência e sua formação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, v. 3, n. 54, p. 525-536, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2129.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____. Pesquisa e qualidade no ensino: aprendizagens e possibilidades na educação superior. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

_____. A Educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009.

CUNHA, M. I. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: Anped, 2010, p. 1-11.

CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: C APES: CNPq, 2010.

CUNHA, A. M. O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: Anped, 2006, p. 1-15.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2011.

DEWES, A. **Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes**. 2019. 269 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ENRICONE, D. Trajetórias institucionais na Educação Superior. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009.

ERIG, M. H. **Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS**. 2016. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FELDKERCER, N. A transição de estudante a professor universitário. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, n. 38, jan./jul. 2018.

FERNANDES, P. et al. O lugar da dimensão pedagógica na formação de professores da universidade do Porto. In: PRYJMA, M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013.

FONTOURA, J. S. D. A. **A gestão da educação superior em contextos emergentes: a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre**. 2018. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, M. T. A. (Org.). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-29, jul. 2002. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

FREITAS, M. T. A. et al. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática de pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**. v. 27, n. 1, p. 50-55, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1355>. Acesso em: 25 set. 2019.

FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S.. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

HENZ, C. I. **Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra**. Projeto de extensão, registro no GAP nº 034026, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2013.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. PAS - Pesquisa Anual de Serviços**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S. M. A. Interformação docente. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário v. 2**. Brasília, DF: INEP, 2006.

_____. Processo formativo docente. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário v. 2**. Brasília, DF: INEP, 2006a.

_____. Trajetória pessoal. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário v. 2**. Brasília, DF: INEP, 2006b.

_____. Trajetória de formação. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário v. 2**. Brasília, DF: INEP, 2006c.

_____. Atividade docente de estudo. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário v. 2**. Brasília, DF: INEP, 2006d.

_____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun.2008.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**. v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. UFSM, Santa Maria, RS, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2978/2422>. Acesso em: 11 nov. 2019.

_____. Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da Educação Superior. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>. Acesso em: 22 set. 2020.

_____. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. Relatório de pesquisa, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MAILLARD, N. Internacionalização do Ensino Superior no Brasil, desafios e perguntas. In: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. C. (Org.). **Educação Superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. **Hacia una formación disruptiva de docentes**: 10 claves para el cambio. Espanha: Narcea, S. A. de ediciones, 2018.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MILLANI, S. M. F. **Atividade docente de estudo de professoras do Ciclo de Alfabetização**: vivências formativas em contextos de cultura escrita. 2017. 224 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MOROSINI, M. C. RIES. (Org.). **Indicadores de qualidade para a educação superior brasileira**. 2013.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP: 2014. v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>. Acesso em 03 out 2019.

_____. Educação Superior e Contextos Emergentes. **Projeto de Pesquisa**. PRONEX/FAPERGS/RIES. Porto Alegre, RS: PUC/RS, 2016.

MOROSINI, M. C.; BARANZELI, C. Internacionalização em casa – IAC e redes investigativas: possibilidades segundo docentes brasileiros. In: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. C. (Org.). **Educação Superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e155071.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. 2006

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992.

OLIVEIRA, J. F. de.; LIMA, D. da C. B. P. Institucionalização da educação superior a distância no Brasil: expansão e assimetrias regionais. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Orgs.). **Educação superior e contextos emergentes**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2016.

OLIVEN, A. C. Educação Inclusiva? Ação Afirmativa. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário v. 2. Brasília, DF: INEP, 2006.

PARDAL, L. et al. Trabalho docente: o permanente e o móvel nas representações de uma profissão (cap. VI). In: TAVARES, J. et al. (Org.). **Docência no ensino superior**: experiências no Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

PEDRINI, M. A educação brasileira e a formação de professores. In: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: dimensões e indicadores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 4, p. 672, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

PIVETTA, H. M. F. et. al. Processos construtivos da docência superior: a tessitura da aprendizagem docente. In: **Anais... XV ENDIPE**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, MG, 2010.

POSSEBON, M.; LUDWIG, M. H.; BOLZAN, D. P. V. Contextos educacionais emergentes: um estudo exploratório com docentes e estudantes no ensino superior (cap. 45). In: CORTE, M. G. D.; SARTURI, R. C.; POSSA, L. B. (Org.). **Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROSSATO, R. História das Instituições de Ensino Superior no Brasil. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário v. 2**. Brasília, DF: INEP, 2006.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCREMIN, G. **Tecido complexo formativo docente: repercussões dos conhecimentos específicos das áreas nos processos formativos das licenciaturas**. 2014. 294 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SILVA, M. G. M. Políticas Públicas de Educação Superior: Expansão da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário v. 2**. Brasília, DF: INEP, 2006.

SILVA, V. L. R.; CUNHA, M. I. Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios para o contexto inicial da docência universitária. In: WIEBUSCH, E. M.; VITÓRIA, M. I. C. (Orgs.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

SOUZA, K. S. M. **A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade**. 2016. 260 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais ... Fortaleza: UFCE, 1996.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods**: the search for meanings. 2. ed. New York: John Wiley and Sons, 1984.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VEGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

WIEBUSCH, A. **Aprendizagem docente no Ensino Superior**: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante. 2016. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCAN, S. **A constituição do professor/pesquisador em contextos emergentes na Educação Superior**. 2018. 307 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ZANCHET, B. M. B. A.; FELDKERCHER, N. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. **Acta Scientiarum Education**, v. 38, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303343564010.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Professor iniciante nas licenciaturas e os contextos emergentes: aprendizagem para/na docência.

Autora da pesquisa: Jordana Rex Braun

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: UFSM/Departamento de Metodologia do Ensino (MEN)

Telefone e endereço: (55) 3220-8197, avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336B, 97105-970 – Santa Maria/RS.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Eu, Jordana Rex Braun, autora da pesquisa, e Doris Pires Vargas Bolzan, pesquisadora responsável, convidamo-lo (a) a participar como voluntário (a) do estudo “*Professor iniciante nas licenciaturas e os contextos emergentes: aprendizagem para/na docência*”.

Esta pesquisa tem como temática central a aprendizagem docente do professor iniciante nos cursos de licenciatura na perspectiva dos contextos emergentes, o que implica reconhecer como esse sujeito que está se inserindo em uma dinâmica institucional específica desenvolve o seu trabalho pedagógico em meio às transformações e emergências sociais, culturais e econômicas da sociedade contemporânea. Os contextos emergentes, isto é, a inovação tecnológica, a expansão de estudantes no Ensino Superior, ações afirmativas – como a política de cotas, entre outras demandas atuais implicam na formação inicial e, mais que isso, perpassam a aprendizagem de ser professor na universidade, influenciando nos modos de ser e de estar na formação – própria e dos estudantes. Assim, buscamos compreender quais são os movimentos produzidos pelos professores iniciantes nos processos de aprender a docência nos cursos de licenciatura, em meio aos contextos emergentes.

Para isso, delimitamos como objetivo geral: compreender as implicações dos contextos emergentes na aprendizagem docente dos professores iniciantes que atuam nas licenciaturas. Como objetivos específicos, elencamos: conhecer as concepções dos professores iniciantes das licenciaturas acerca de contextos emergentes; identificar os contextos emergentes elencados pelos professores iniciantes e suas implicações na aprendizagem da docência; reconhecer movimentos

produzidos a partir dos contextos emergentes e sua repercussão na construção da docência dos professores iniciantes nas licenciaturas. Quanto a abordagem metodológica, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa narrativa sociocultural, alicerçado nas falas e nas vozes enunciadas pelos sujeitos participantes do estudo. Assim, convidamo-lo (a) a participar da entrevista semiestruturada, a partir de tópicos-guia.

Comprometemo-nos a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Por isso, gostaríamos de ressaltar que, caso você desejar não participar mais desta pesquisa, não haverá qualquer ressentimento ou penalização. Assim, a participação neste trabalho não oferecerá riscos ou prejuízos ao participante.

O anonimato ao longo das entrevistas e análises será mantido e os dados e os resultados individuais estarão sempre sob sigilo ético, sendo utilizados somente pela autora e pela pesquisadora responsável. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente nesta pesquisa e nos trabalhos oriundos dela. Elas serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora. Após esse período, os dados serão destruídos, através do descarte dos arquivos.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar quaisquer dúvidas ou solicitar esclarecimentos. Como autora desta pesquisa, comprometo-me em auxiliar adequadamente em possível dúvidas, pelo telefone (51) 993554917. Para mais esclarecimentos, entre em contato com a pesquisadora responsável através do número (55) 991121327.

Autorização

Eu, _____, após a leitura/escuta da leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado sobre a pesquisa. Estou ciente sobre a minha participação voluntária, bem como sobre a possibilidade de me retirar deste estudo a qualquer momento, sem penalidades. Tenho clareza sobre os objetivos e a metodologia do trabalho, dos possíveis riscos dele proveniente e do anonimato da participação. Diante do exposto, concordo em participar da pesquisa e assino este termo em das vias, uma das quais me foi entregue. Dessa forma:

Eu, _____, sob RG
nº _____, concordo participar desta pesquisa.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da autora da pesquisa

Santa Maria, ____ de _____ de 20__

Dados da pesquisadora responsável:

Doris Pires Vargas Bolzan: licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação, professora do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação da UFSM.

E-mail: dbolzan19@gmail.com.

Dados da autora da pesquisa:

Jordana Rex Braun: licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Educacional, acadêmica do curso de Letras Português (UFSM), estudante do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), bolsista CAPES.

E-mail: jordanabraun@hotmail.com.

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: Professor iniciante nas licenciaturas e os contextos emergentes: aprendizagem para/na docência.

Autora da pesquisa: Jordana Rex Braun

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: UFSM/Departamento de Metodologia do Ensino (MEN)

Telefone para contato: (55) 991121327

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

A responsável pela pesquisa se compromete em preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas narrativas semiestruturadas, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

As informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer do desenvolvimento do estudo e elas somente poderão ser divulgadas de forma anônima, mantendo a preservação de identidade dos participantes. Elas serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora. Após esse período, os dados serão destruídos, através do descarte dos arquivos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ___/___/___, com o número de registro Caae _____.

Santa Maria, _____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da autora da pesquisa

APÊNDICE C – TÓPICOS GUIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa “Professor iniciante nos cursos de licenciaturas e os contextos emergentes: aprendizagem para/na docência”

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Data da entrevista: __/__/2020.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Pseudônimo:

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Faixa Etária:

TITULAÇÃO - Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Curso(s) nos quais leciona:

Departamento no qual é lotado:

Tel.:

E-mail:

Trajetória Pessoal e Formativa

1) Conte-nos sobre a sua trajetória pessoal e profissional (anterior ao ingresso na instituição atual).

- Como foi a escolha pela docência? Você teve influências externas?
- Como foi o ingresso na instituição? O que mobilizou você a lecionar em uma instituição pública?
- Quais as experiências que marcaram a sua trajetória na educação básica e no ensino superior que implicam e permeiam a sua atuação profissional atualmente?

Contextos Emergentes

- 1) O que significa, para você, contextos emergentes?
 - Você se reconhece dentro de algum contexto emergente?
 - Como você percebe os contextos emergentes na universidade?
 - Você reconhece os contextos emergentes nos cursos de licenciatura, especificamente?

- 2) O que significa a presença das tecnologias no seu dia a dia, especialmente no âmbito da universidade?
 - Você considera a tecnologia como um contexto emergente?
 - Como a tecnologia pode lhe auxiliar no desenvolvimento das práticas nos cursos de formação de professores?
 - Quais são os exemplos de tecnologias presentes nos cursos de licenciatura?

- 3) Considerando a expansão universitária no Brasil nas duas últimas décadas, quais são as vivências e/ou situações que você identifica, no meio universitário, que podem ser reflexos dessa expansão?
 - Há demandas nos cursos de licenciatura que podem ser reflexos dessa expansão?
 - Você acredita que essa expansão tem reflexos nos contextos emergentes?

- 4) Acerca da diversidade e do programa de ações afirmativas, você acredita que elas se caracterizam como contextos emergente? Comente sobre elas.
 - Você conhece ações ou movimentos?

- 5) Você conhece o Núcleo de Acessibilidade da instituição?

- 6) O que é, para você, a internacionalização da Educação Superior?

- 7) O que é, para você, a Mobilidade Acadêmica?
 - Como você percebe a internacionalização e a mobilidade acadêmica nos cursos de licenciatura?
 - Como essa vivência implica no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico?

- 8) Você tem envolvimento com atividades de gestão universitária? (Colegiado Departamental / Colegiado de Curso / Núcleo Docente Estruturante – NDE / Coordenação de curso / Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX / Conselho de Centro / Conselho Universitário - CONSU / Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE / Cargo administrativo na Reitoria, qual? / Cargo representativo da Instituição em outros espaços – Conselhos Municipais, Estaduais e/ou Federais e outras atividades afins).

- 9) Comente acerca das exigências e desafios do seu envolvimento com a gestão universitária.

10) Quais são as demandas de produção acadêmica que a sua atividade docente exige?

- Como você se envolve com elas?
- Qual é o impacto delas na sua vida profissional?
- A sua produção acadêmica possui relação com o trabalho desenvolvido nos cursos nos quais você atua? E com os estudantes em formação? De que forma?

11) Qual é o seu envolvimento com atividades de ensino, pesquisa e extensão?

Você faz parte de grupo de pesquisa ou coordena algum grupo?

- Qual é o seu envolvimento com atividades ligadas à formação dos formadores?
- Você atua em atividades voltadas aos cursos de licenciatura?
- Como você se envolve com as atividades práticas dos cursos, especificamente aquelas desenvolvidas nas escolas?

12) Você tem envolvimento com a Pós-Graduação? Como a Pós-Graduação implica no desenvolvimento do seu trabalho nos cursos de licenciatura?

13) Você acredita que o envolvimento com a pesquisa, extensão e a gestão implicam no ensino nos cursos de formação de professores?

Aprendizagem para/na docência

1) O que significa ser professor formador de formadores?

- Quais são os desafios e as exigências de ser professor formador?

2) O que significa ser professor universitário em meio aos contextos emergentes, considerando as características da atuação em cursos de licenciatura?

3) Qual a implicação dos contextos emergentes no ensinar a docência nos cursos de licenciatura?

4) Como você percebe a sua aprendizagem docente em meio aos contextos emergentes?

5) Há implicações dos contextos emergentes do meio universitário no trabalho pedagógico desenvolvido, na educação básica, pelos estudantes das licenciaturas?

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu _____,
abaixo assinado, responsável pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),
autorizo a realização do estudo “Professor iniciante nas licenciaturas e os contextos
emergentes: aprendizagem para/na docência”, a ser conduzido pelas pesquisadoras
Doris Pires Vargas Bolzan e Jordana Rex Braun.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos
da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual
represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-
participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da
segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-
estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, _____ de _____ de 20____.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO B – MAPEAMENTOS DOS PROFESSORES INICIANTE QUE ATUAM NOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFSM

2015			
NOME	CENTRO	É PROFESSOR INICIANTE?	DATA DE ADMISSÃO
G.A.B	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	03/02/2015
M.C.V.B	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	03/02/2015
N.T.B	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	04/03/2015
C.H.P.D.M.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	05/03/2015
C.S.M.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	10/03/2015
K.L.B.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	10/03/2015
F.M.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	18/03/2015
S.C.S	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	13/04/2015
R.M.B.C.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	20/04/2015
N.T.D.R.P.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	19/05/2015
B.A.I.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	19/05/2015
R.R.F.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	11/06/2015
A.H.O.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Sim - Física	18/06/2015
L.S.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	22/06/2015
B.S.B.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	23/06/2015
G.F.F.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Sim – Pedagogia e Educação Especial	14/07/2015
G.L.W.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	15/07/2015
S.D.D.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	16/07/2015

F.K.R.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	30/07/2015
K.G.P.V.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	03/08/2015
D.A.G.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	11/08/2015
D.R.B.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	18/08/2015
M.F.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	01/09/2015
L.S.F.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	01/09/2015
V.S.V.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	24/09/2015
R.S.P.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	13/10/2015
D.D.P.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Sim, mas não atua em licenciaturas	19/11/2015

2016			
NOME	CENTRO	É PROFESSOR INICIANTE?	DATA DE ADMISSÃO
A.P.J	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	26/01/2016
R. C.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	02/02/2016
F.C.B.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Sim – Dança	04/02/2016
J.S.F.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	11/02/2016
L.H.F.M.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	11/02/2016
G.S.F.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	12/02/2016
T.F.S.A.S.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	12/02/2016
L.N.H.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	15/02/2016
J.F.L.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Sim, mas não diz em qual curso atua	23/02/2016
A.A.I.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	29/02/2016

L.B.Z.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Sim, Educação Especial	01/03/2016
M.B.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Sim, Teatro	07/03/2016
O.F.M.S.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Simi	09/03/2016
F.C.H.N.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	09/03/2016
M.D.A.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	10/03/2016
A.P.S.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	15/03/2016
A.N.C.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	24/03/2016
S.M.S.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	29/03/2016
A.A.R.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	31/03/2016
F.P.S.M.J.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	08/04/2016
T.M.B.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	12/04/2016
A.C.D.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	28/04/2016
R.S.B.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	12/05/2016
D.M.P.A.A.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Sim – Ciências Biológicas	24/05/2016
E.M.L.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	24/05/2016
P.F.C.T.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Sim – Física	25/05/2016
A.C.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	30/05/2016
F.F.B.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	01/06/2016
S.A.P.C.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	06/06/2016
M.K.C.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Sim, mas não atua em licenciaturas – Desenho Industrial	13/06/2016
T.A.L.B.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Sim – Química	06/07/2016
M.A.A.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	21/07/2016
D.R.S.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Sim – Pedagogia	27/07/2016

M,M,	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Sim – Educação Física e Pedagogia	10/08/2016
G.M.F.H.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	22/09/2016
R.M.E.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Sim – diversos cursos	28/09/2016
C.J.R.M.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	30/09/2016
A.P.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Sim – Ciências Biológicas	19/10/2016
J.R.S.M.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	26/10/2016
A.F.S.O.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Sim – Letras	31/10/2016
J.G.Z.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	20/12/2016
N.A.W.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	21/12/2016
C.P.S.R.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	23/12/2016

2017			
NOME	CENTRO	É PROFESSOR INICIANTE?	DATA DE ADMISSÃO
R.P.D.C.V.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	30/01/2017
A.J.D.R.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	08/02/2017
T.G.S.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	09/02/2017
C.F.A.P.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	14/02/2017
T.R.X.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	02/03/2017
T.M.M.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	02/03/2017
F.N.R.M.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Sim, mas não atua em cursos de licenciatura	06/03/2017
M.B.G.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Sim – Ciências Biológicas e Química	30/03/2017
C.S.D.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Sim – Ciências Biológicas e Química	30/03/2017

E.R.L.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	31/05/2017
G.I.P.	CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS	Não	01/06/2017
N.C.B.	CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS	Não	05/06/2017
R.F.S.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	06/06/2017
F.A.P.R.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	19/06/2017
M.E.K.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	20/06/2017
M.S.G.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	21/06/2017
M.S.S.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	04/07/2017
T.V.R.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	05/07/2017
J.O.M.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	27/07/2017
R.R.G.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Sim, mas não atua em cursos de licenciatura	01/08/2017
M.C.B.B.	CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS	Não	01/08/2017
L.F.C.L.	CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS	Não	03/08/2017
P.K.K.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	08/08/2017
V.B.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	14/08/2017
J.J.F.M.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	02/10/2017
M.S.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Sim – Letras	02/10/2017
J.F.G.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	01/12/2017
F.A.C.J.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Sim, mas não atua em curso de licenciatura	12/12/2017

2018			
NOME	CENTRO	É PROFESSOR INICIANTE?	DATA DE ADMISSÃO
R.C.F.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Sim, mas não atua em licenciatura	02/01/2018
R.W.G.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	12/01/2018
J.M.C.M.S.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	07/02/2018
D.R.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	08/02/2018
L.C.C.	CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS	Não	14/02/2018
F.S.F.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	26/02/2018
M.C.S.R.C.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	26/02/2018
J.S.J.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	27/02/2018
T.O.E.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	07/03/2018
T.G.R.E.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	15/03/2018
M.C.G.S.D.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	17/04/2018
V.C.S.Z.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	02/05/2018
K.W.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	24/05/2018
A.M.C.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	30/05/2018
S.R.L.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	26/06/2018
M.G.F.	CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS	Não	17/07/2018
J.S.S.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	17/07/2018
J.M.C.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	14/08/2018
E.B.A.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	19/11/2018

2019			
NOME	CENTRO	É PROFESSOR INICIANTE?	DATA DE ADMISSÃO
MP.V.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Sim – Física	08/01/2019
N.D.G.G.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Sim – Música	08/01/2019
A.R.F.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	08/01/2019
A.S.O.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Sim - Letras	15/01/2019
M.S.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Sim – Física	29/01/2019
F.B.S.	CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS	Não	31/01/2019
R.A.B.C.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Sim – Letras Inglês	05/02/2019
E.V.M.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	26/02/2019
C.F.M.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	26/02/2019
C.K.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	06/03/2019
L.D.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	07/03/2019
C.S.S.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	19/03/2019
A.B.N.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	25/03/2019
C.P.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	04/04/2019
T.M.M.	CENTRO DE EDUCAÇÃO	Não	25/04/2019
A.C.L.B.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	02/05/2019
B.H.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	03/05/2019
A.P.M.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Sim, mas não atua em curso de licenciatura	08/05/2019
A.A.V.S.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	29/05/2019
N.D.P.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	25/06/2019

V.J.S.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	02/07/2019
L.H.L.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	04/07/2019
P.P.Z.O.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	04/07/2019
V.C.T.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Não	16/07/2019
I.F.M.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	18/07/2019
Y.S.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	19/07/2019
H.V.S.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Não	01/08/2019
M.H.K.	CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Sim – Física	06/08/2019
L.M.P.B.	CENTRO DE ARTES E LETRAS	Sim – Teatro	16/08/2019
C.T.O.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	05/09/2019
F.H.	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Não	09/09/2019