



CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

PROCESSO
[TRANS]FORMATIVO EM REDE:
O PROFESSOR PRINCIPIANTE NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

Santa Maria, RS, Brasil

2016

Janilse Fernandes Nunes

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

Janilse Fernandes Nunes

**PROCESSO [TRANS]FORMATIVO EM REDE: O PROFESSOR
PRINCIPIANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Santa Maria, RS
2016

Janilse Fernandes Nunes

**PROCESSO [TRANS]FORMATIVO EM REDE: O PROFESSOR PRINCIPIANTE
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada à Banca Examinadora e ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria de Aguiar Isaia
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Nunes, Janilse Fernandes

Processo [trans]formativo em rede: o professor principiante na educação superior / Janilse Fernandes Nunes.- 2016.

292 p.; 30 cm

Orientadora: Silvia Maria de Aguiar Isaia

Coorientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Início da carreira docente 2. Professor principiante 3. Educação superior 4. Processo formativo
I. Isaia, Silvia Maria de Aguiar II. Veiga, Adriana Moreira da Rocha III. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Janilse Fernandes Nunes. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

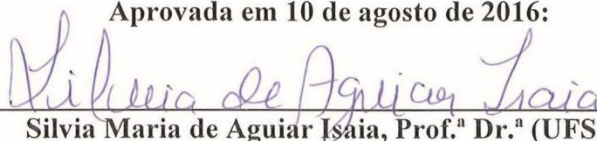
E-mail: janilsenunes@gmail.com

Janilse Fernandes Nunes

**PROCESSO [TRANS]FORMATIVO EM REDE: O PROFESSOR PRINCIPIANTE
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada à Banca Examinadora e ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

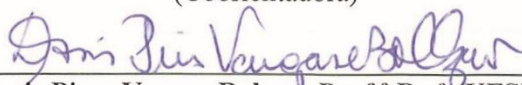
Aprovada em 10 de agosto de 2016:



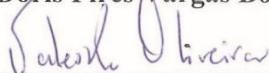
Silvia Maria de Aguiar Isaia, Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



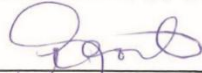
Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Coorientadora)



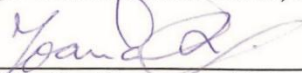
Doris Pires Vargas Bolzan, Prof.^a Dr.^a (UFSM)



Valeska Maria Fortes de Oliveira, Prof.^a Dr.^a (UFSM)



Marilene Gabriel Dalla Corte, Prof.^a Dr.^a (UFSM)



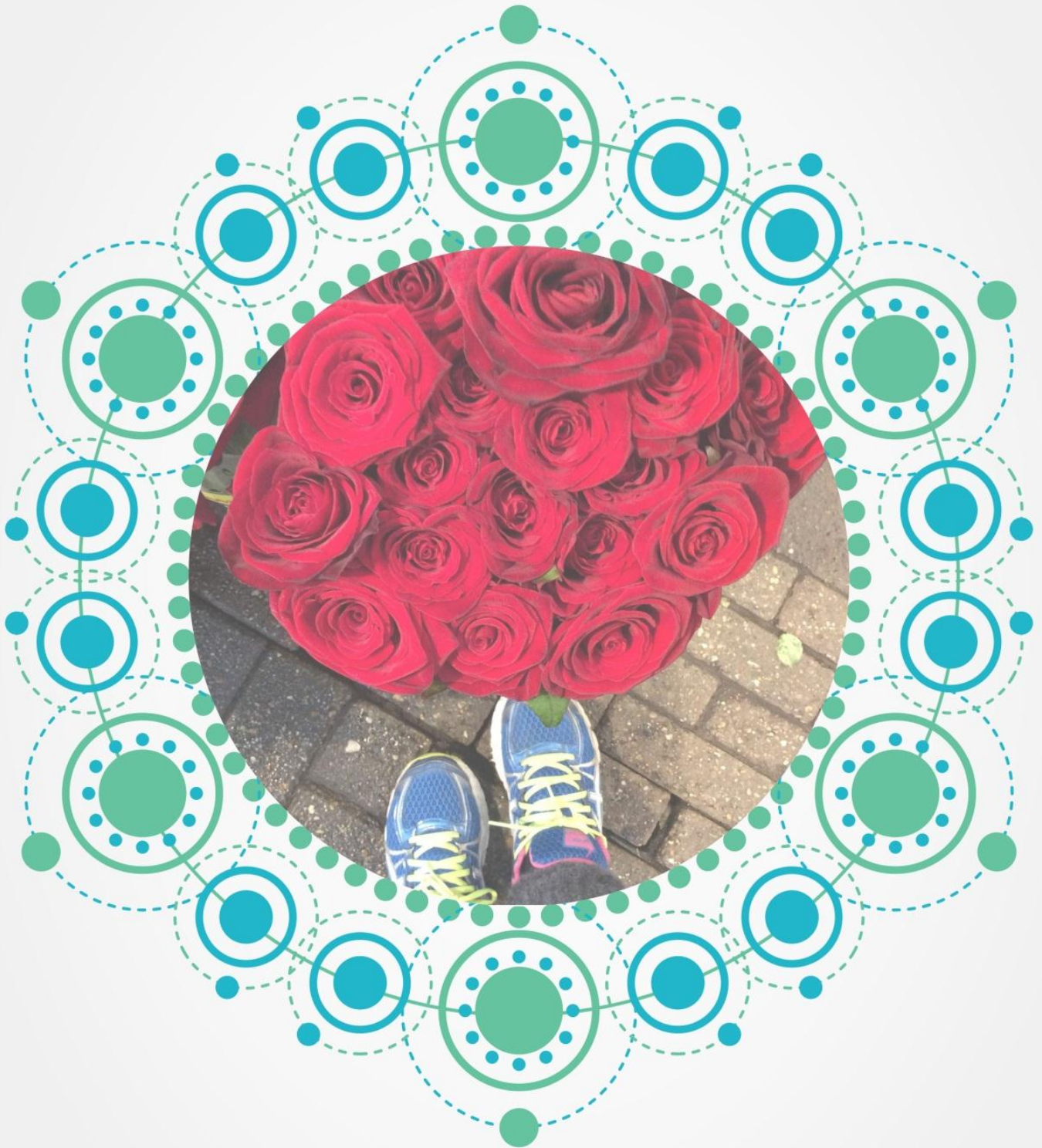
Joana Paulin Romanowski, Prof.^a Dr.^a (PUCPR)



Maria Isabel da Cunha, Prof.^a Dr.^a (UFPEL)

DEDICATÓRIA

"A vitória fácil não é digna dos fortes."



Dedico este trabalho ao meu pai José (*in memoriam*) por ter me ensinado a acreditar nos meus sonhos e a lutar por eles a cada dia. Essa era uma frase constantemente dita em nossa casa, por vezes em tom de brincadeira e, em outros momentos, para que não nos deixássemos abater diante das dificuldades.

AGRADECIMENTOS



Ao meu Anjo da Guarda e todos os meus protetores que, ao longo da minha trajetória, cuidaram de mim!

À minha família, em especial, aos meus pais José (*In memoriam*) e Henriqueta; minha irmã Janéri, meu cunhado Gilberto, minhas sobrinhas Maryana e Maria Eduarda; minhas tias Teteia e Edila (*In memoriam*). Estiveram comigo ao longo desta jornada, acolhendo-me com as melhores vibrações, porque sempre acreditaram em mim, estimulando-me para que esta tese chegasse ao final. Agradeço por me amarem!

À minha orientadora Silvia, por ter acreditado em mim, oportunizando-me a realização deste sonho. Agradecerei sempre a ti pela oportunidade, acompanhamento e cuidado.

À minha coorientadora Adriana que, com a leveza do seu ser, conduziu-me durante o processo, respeitando o meu tempo, minha distinção profissional e, acima de tudo, minha pessoa. Fica minha eterna gratidão!

Às coordenações do PPGE-UFSM: Adriana, Amarildo, Maria Inês, Marilda, Liliana e Elena, pela gestão e encaminhamentos na coordenação do PPGE.

Às secretárias do PPGE-UFSM, em especial à Liliane e à Andressa, que sempre me atenderam com toda atenção, carinho e exatidão nos encaminhamentos.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, em especial às professoras Elisete e Ana Lúcia.

Aos professores principiantes Arlei, Giovana, Adriana e aos professores formadores Antonia, Greice, Valéria e Doris, que validaram o questionário exploratório.

Aos colegas do Pró-conselho, em especial à Marilene, por ser minha amiga irmã; ao Joacir e à Francine, pela parceria e cuidado que tiveram comigo.

Aos meus colegas de Doutorado, em especial à Karina, Giovana, Amara, André e Ziliane, pela convivência, pelo pesquisador que, em cada um, habita.

Aos colegas do grupo de pesquisa GPKOSMOS, em especial à Neiva, Zamber, Liliane, Edenise, Cris, Fabi, Carina, Claudia, Denise e o Danilo, por serem pessoas que, ao longo desta trajetória, foram especiais para mim, deixando suas marcas por meio de um sorriso, de uma palavra, de um abraço, de uma escrita, de uma leitura.

Aos colegas do grupo de pesquisa GTFORMA, em especial à Hedionéia, Patrícia, Greice, Rejane, Lu, pela atenção e carinho que sempre tiveram comigo.

À Universidade de Sevilha, que me oportunizou momentos de aprendizagem e de convivência.

À professora Cristina, pelo aceite e acolhida na realização do Doutorado-sanduíche no Departamento de Didáctica, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, localizado em Sevilha-ESPANHA.

Ao professor Carlos, pela atenção que sempre me dedicou.

À equipe da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de Sevilha, pela acolhida e bem-estar para o trabalho.

Aos colegas brasileiros que encontrei em Sevilha: Angelo, pela parceria formativa/profissional; à Vera, por me ensinar sobre a nossa diversidade cultural; à Giselle, por se tornar uma amiga presente na minha vida; à Gabriela, que me auxiliou no momento em que mais precisei; à Ivaine, por me mostrar a leveza em um professor sênior; e à Sandra, por mostrar a sua coragem de enfrentar um doutorado-sanduíche junto com a família.

À Elsa, que me acolheu na sua casa, por ter respeitado a minha cultura e me proporcionar conhecer mais o dia a dia espanhol.

À família da Neiva e do Amarildo, que me acolheram no frio do Natal e deixaram esse momento tão especial registrado no meu coração.

Aos meus colegas do Curso de Pedagogia, em especial à Elisiane, que oportunizou aproximar-me do professor Carlos.

Aos meus colegas da EaD, que sempre me apoiaram nessa longa trajetória do Doutorado.

Às irmãs franciscanas, em especial à Ir. Iraní e Ir. Inacir, por acreditarem em mim e me apoiarem para a realização do meu sonho.

À minha chefe, Prof^a Vanilde, agradeço pela paciência no período da pesquisa, por ter tido o esforço de compreender o momento. Deixo registrada minha admiração e gratidão por tudo que fez por mim, como pessoa e profissional.

A todos os meus colegas da PROGRAD, que acompanharam o processo de doutoramento e sempre estiveram comigo.

Às minhas amigas Naná, Letícia, My, Verônica, Renata, Cris, Preta, Maite, Mitty, Dani, Rosana, Rosiane e Regina, por me acompanharem durante esta trajetória, dando-me força e estímulo, por estarem presentes em todos os momentos, sabendo quando deviam silenciar e me acolher com palavras amigas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo privilégio em receber uma bolsa de estudos de Doutorado-sanduíche, que fez toda a diferença na minha formação, entrelaçada à minha vida pessoal.



"Que o caminho seja brando a teus pés, o vento sopra leve em teus ombros; o sol brilhe em tua face, as chuvas caíam serenas em teus campos. E até que, de novo, eu te veja, que Deus te guarde na palma de sua mão".

Benção Irlandesa

RESUMO

PROCESSO [TRANS]FORMATIVO EM REDE: O PROFESSOR PRINCIPIANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

AUTORA: Janilse Fernandes Nunes

ORIENTADORA: Silvia Maria de Aguiar Isaia

COORIENTADORA: Adriana Moreira da Rocha Veiga

Esta tese, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ao Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa 1 (LP1) *Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional*, permeou a interpretação e a reflexão sobre trajetórias docentes de professores principiantes na Educação Superior, tendo em vista os processos vivenciados em duas Instituições, uma brasileira e outra espanhola, por meio de programas formativos institucionalizados. A presente pesquisa se constituiu por uma proposta complexa de processo [trans]formativo em rede, cujos processos metodológicos foram fundamentados em uma abordagem qualitativa, alicerçada em um estudo de caso múltiplo, com a utilização de questionário exploratório e de entrevistas narrativas, objetivando analisar as contribuições dos programas de assessoramento pedagógico nos processos formativos dos professores principiantes em duas instituições de Educação Superior. A pesquisa centra-se no entendimento de que o desenvolvimento profissional do professor principiante requer um programa institucionalizado e em rede, como meio de reflexões emergentes sobre a prática docente, compreendida como interação entre os protagonistas; cria uma comunidade de aprendizagem, a fim de qualificar a docência; promove a inteligência coletiva e a aprendizagem mútua entre professores de referência na área, mentores, formadores e principiantes e, assim, institucionaliza um processo formativo, alicerçado em uma rede [trans]formativa, pela interação e reflexão permanente acerca da docência universitária. Os resultados certificam a necessidade de uma proposta de formação que induza à docência. Para tanto, no constructo da tese, foi desenvolvida uma possibilidade de formação inicial de um processo [trans]formativo, que possibilite e desafie o professor a desenvolver em si a capacidade de se autoformar. Nesse sentido, o processo formativo avança para [trans]formativo, isto é, para se transformar é necessário olhar para si, fazer uma autorreflexão sobre as diferentes dimensões da docência.

Palavras-chave: Início da carreira docente. Professor principiante. Educação superior. Processo formativo.

ABSTRACT

FORMATIVE PROCESS: A [TRANS] FORMATION PROPOSAL ON THE BEGGINING OF TEACHING CARREER

AUTHOR: JANILSE FERNANDES NUNES
SUPERVISOR: SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA
CO-SUPERVISOR: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA

This doctoral dissertation is associated to the Federal University of Santa Maria (UFSM), to the Graduate Program on Education, Research Line 1 (LP1): *Formation, Knowledge, and Professional Development*. This dissertation focused on the interpretation and reflection about the career trajectories of professors beginning in the higher education system. The processes which they experienced in two institutions, a Brazilian and a Spanish, through institutionalized training programs, were analyzed. The present research comprised a complex proposal of a network [trans]formative process, whose methodological processes were based on a qualitative approach and multiple case studies. The methods included exploratory questionnaires and narrative interviews aiming to analyze the contributions of the educational assistance programs on the training processes of beginner professors of two higher education institutions. The research focused on the understanding that the professional development of beginner professors requires a network institutionalized program, working as propellant to emerging reflections on the docent practice. This program is build up by interactions among protagonists, which creates a learning community that qualifies the teaching and promotes a collective intelligence and a mutual learning among mentors, trainers, and beginner professors. Thus, it institutionalizes a formative process, based on a [trans]formative network, through interactions and permanent reflections on the university teaching. The results indicated a need to build a training proposal focused on teaching induction. For that, an initial proposal on the creation of a [trans]formative process was established, in which the professor is challenged to develop a self-formation ability. In this way, the formative process moves towards a [trans]formative process, in which the transformation includes a self-reflection analysis on the different teaching dimensions.

Key-words: Beginning of teaching carrier. Beginner professor. Higher education. Formative Process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pátio central do conjunto I do Centro Universitário Franciscano.....	54
Figura 2 – Entrada conjunto III do Centro Universitário Franciscano.....	55
Figura 3 – Entrada do prédio da Reitoria da Universidade de Sevilha	56
Figura 4 – Azulejos da antiga Fábrica Real de tabacos preservados nos muros da sede da Universidade de Sevilha	56
Figura 5 – Etapas da elaboração do questionário exploratório via formulários <i>Google</i>	65
Figura 6 – Layout do software MAXQDA	73
Figura 7 – Características pessoais e profissionais do professor mentor	158
Figura 8 – Rede de relações de professores no processo [trans]formativo	216

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características formativas dos principiantes	59
Tabela 2 – Características formativas dos formadores e mentores	61
Tabela 3 – Sobre as categorias do estudo	74
Tabela 4 – Objetivos do programa destinados aos principiantes e mentores	206

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de artigos publicados nos GTs 4 e 8 nas Reuniões Nacionais - 2010 a 2012	87
Gráfico 2 – Autores citados nos artigos selecionados na ANPED Nacional – 2010 a 2012..	88
Gráfico 3 – Número de trabalhos selecionados na ANPED Nacional	88
Gráfico 4 – Autores citados nos artigos de formação de professores selecionados do ENDIPE no período de 2008 a 2012	99
Gráfico 5 – Autores citados nos artigos de tecnologia digital selecionados do ENDIPE no período de 2008 a 2012	100
Gráfico 6 – Número de trabalhos selecionados do ENDIPE no período de 2008, 2010 e 2012	100
Gráfico 7 – Autores encontrados nas teses	102
Gráfico 8 – Número de autores citados Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional - 2008	129
Gráfico 9 – Número de autores citados Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional - 2010	129
Gráfico 10 – Número de autores citados Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional - 2012	130
Gráfico 11 – Número de autores citados Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional - 2014	130
Gráfico 12 – Número total de artigos e número de artigos selecionados - Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional - 2008 a 2014	131
Gráfico 13 – Número de trabalhos selecionados por descritor nos Congressos Internacional sobre professorado principiante e inserção profissional à docência dos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014	131
Gráfico 14 – Número de trabalhos selecionados por País - Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional - 2008 a 2014	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das informações referentes aos artigos/teses	81
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

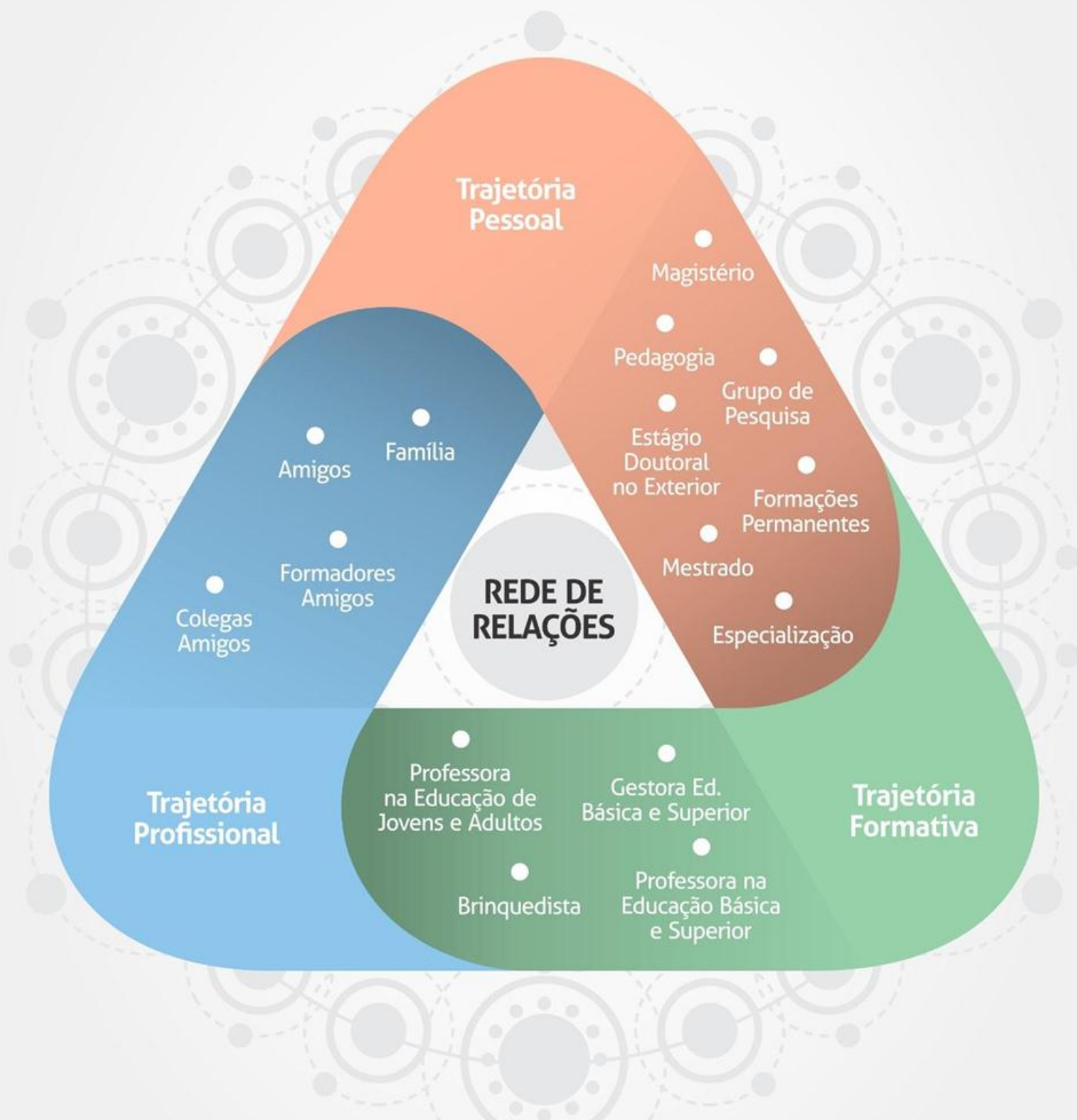
AGAB	– Associação de Brinquedotecas Brasileiras
ANPED	– Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BR	– Brasil
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	– Coordenadoria Regional de Educação
DE	– Delegacia de Educação
ENDIPE	– Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
GPFOPE	– Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior
GTFORMA	– Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação
GPKOSMOS	– Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Redes de Formação e Desenvolvimento Profissional
GT	– Grupo de Trabalho
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MIC	– Matriz Interpretativa Complexa
MEC	– Ministério da Educação
OMEPE	– Organização Mundial de Educação Pré-escolar
PUCRS	– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RIVED	– Rede Internacional Virtual de Educação
RS	– Rio Grande do Sul
SM	– Santa Maria
SEED	– Secretaria de Educação a Distância
UNISINOS	– Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

UMA HISTÓRIA DE AMOR: A PARTIR DE UMA REDE QUE SE CONSTRÓI COM RELAÇÕES.....	31
CAPÍTULO 1 – DESIGN INVESTIGATIVO	49
1.1 A CIRCULARIDADE NA RELAÇÃO ENTRE TODO/PARTES: TEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES.....	49
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO: CENÁRIOS E SUJEITOS	53
1.3 CONCEPÇÃO E DETALHAMENTO DA INVESTIGAÇÃO.....	62
1.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS - MATRIZ INTERPRETATIVA COMPLEXA (MIC).....	69
1.5 CORPUS DA PESQUISA POR MEIO DO PROGRAMA MAXQDA.....	72
CAPÍTULO 2 – CONHECIMENTO ATUAL DO TEMA.....	79
2.1 RESULTADOS DE PESQUISA ENTRE 2008 E 2014: VISÃO PANORÂMICA SOBRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS.....	79
2.1.1 Resultados das reuniões anuais da ANPED Nacional: período de 2010 a 2012 .	82
2.1.2 Resultados do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE: período de 2008 a 2012	89
2.1.3 Resultados no Banco de teses da CAPES: período de 2010 a 2012.....	101
2.1.4 Resultados do Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserção profissional à docência: período de 2008 a 2014	103
2.1.5 Um olhar para os descritores a fim de seguir a investigação	133
CAPÍTULO 3 – PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CIRCULARIDADE DE UMA REDE DE RELAÇÕES DE PROFESSORES.....	137
3.1 PROTAGONISTAS DO PROCESSO FORMATIVO NO INÍCIO DA CARREIRA.....	141
3.2 PROCESSO FORMATIVO EM REDE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	163
3.3 CASOS: PROCESSOS FORMATIVOS PARA PROFESSORES PRINCIPIANTES	185
3.3.1 Programa Saberes: a realidade estudada no Brasil	189
3.3.2 Programa de Formación de Noveles: a realidade estudada na Espanha	203
3.4 PROCESSO [TRANS]FORMATIVO EM REDE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA BASE AUTO-ORGANIZATIVA DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM	213
4 APONTAMENTOS FINAIS	233
REFERÊNCIAS	239
APÊNDICES.....	255
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO - QUESTÕES ABERTAS A SER PREENCHIDO PELOS PROFESSORES PRINCIPIANTES – PORTUGUÊS E ESPANHOL.....	257
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO - QUESTÕES ABERTAS A SER PREENCHIDO PELOS PROFESSORES FORMADORES/MENTORES – PORTUGUÊS E ESPANHOL.....	266
APÊNDICE C – PROCESSO FORMATIVO OS PROFESSORES INGRESSANTES NA INSTITUIÇÃO NO PERÍODO DE 2000 À 2012	275
APÊNDICE D – FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO PERÍODO DE 2000 À 2006 E DE 2009 À 2012.....	279

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO	282
APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE DE SEVILLA	284
APÊNDICE G – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	286
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO – PORTUGUÊS E ESPANHOL	287

Uma história de amor: a partir de uma rede que se constrói com relações



□ *As virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência.*

Paulo Freire.

UMA HISTÓRIA DE AMOR: A PARTIR DE UMA REDE QUE SE CONSTRÓI COM RELAÇÕES

Esta história de amor é uma longa história, que inicia com as relações familiares e, mais adiante, foi se entrelaçando com as relações de amizade e profissionais, demarcadas, há anos, por encontros que marcaram uma época e que constituíram a minha história de amor pela profissão docente.

Esta história foi, ao longo do tempo, impulsionando-me a fazer escolhas, fui¹ constituindo uma rede de relações pessoais, profissionais e formativas. Entendo que esse processo marcou o meu desenvolvimento profissional ao interagir com pessoas que transcenderam esse âmbito, em um misto de conhecimentos e sentimentos que me constituem na atualidade, cuja trajetória formativa, integrada ao profissional, pauta o diálogo entre a teoria e a minha prática.

No desenvolvimento da tese, caracterizei os mentores² como profissionais capazes de compartilhar seu conhecimento sobre a prática na docência, fazendo com que a minha rede de relações seja constituída, criada e formada pelas comunidades³ das quais fui participando ao longo do tempo. Não há dúvida, conforme foi exposto, sobre a enorme importância dos professores mentores⁴, pois, além de terem significativa experiência profissional, em diferentes momentos, estiveram presentes na minha vida e constantemente dispostos a me escutar, a me orientar e estimular minha reflexão sobre temas, conceitos e juízos, para que eu compreendesse a realidade, que estava instituída, *a priori*, para mim.

Percebo, em minha trajetória⁵, ao longo dos anos, que as minhas conexões se materializaram em uma rede de relações marcadas por familiares, amigos, colegas de

¹ Escrever o prólogo em primeira pessoa do singular significa que esta pesquisa é parte da minha trajetória pessoal, formativa e profissional.

² Mentores são os professores com experiência na docência que estavam dispostos a compartilhar seus saberes sobre a docência.

³ Segundo Wenger e Snyder (2001), comunidade é um grupo de pessoas ligadas pelo conhecimento especializado compartilhado, os membros compartilham os saberes com liberdade e criatividade, incentivando novas abordagens para os temas em discussão.

⁴ Ao longo deste prólogo, referenciarei os professores mentores que, em algum momento da minha trajetória, acompanharam-me e me orientaram, embora não sendo de forma institucionalizada.

⁵ Porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações, muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica (ISAIA, 2006, p. 367).

trabalho, formadores que, aos poucos, constituíram comunidades de aprendizagem⁶, com diferentes interesses e espaços. Nos encontros com o outro, constituíram-se conexões demarcadas pelos fatos significativos que envolveram pessoas e transformações, seja em relações presenciais seja nas mediadas pelas tecnologias.

Na rede de relações, os pontos foram delineados por fatos, escolhas, situações e momentos importantes; por isso, ao iniciar este trabalho, registro qual momento da minha trajetória considero particularmente significativo, por ser um marco inicial para a escritura desta tese que teve, como propósito primeiro, aprofundar o estudo acerca do processo formativo de professores principiantes na Educação Superior. A rede de conexões, como suporte da intenção de tese, iniciou na minha formação ainda no curso de Magistério, no sentido de me encontrar como pessoa e de escolher a profissão.

Ao ingressar no Magistério, descobri-me professora. Ressalto isso em função de que cursei o 1º ano do Científico e nele reprovei; nesse momento, o amor incondicional do meu pai me fez refletir sobre minhas escolhas, isto é, continuar ou mudar? Então, optei pelo Magistério e o meu caminho foi trilhado com mais sentido a partir de reflexões sobre a dinâmica das aulas, das experiências escolares, do estágio e dos trabalhos sobre temas pedagógicos que me fizeram compreender a dimensão que, efetivamente, a docência incorpora pelos saberes e fazeres de um professor; também, a partir das discussões com a minha irmã⁷ que, nessa época, já era pedagoga e que serviu de “referência e inspiração”. Nesse cenário, minha vida pessoal e formativa se entrelaçou e decidi fazer seleção para entrar no curso de graduação em Pedagogia.

Desde o início do curso, em 1993, tinha a preocupação em conciliar teoria e prática; entrei em contato com o Secretário Municipal de Santa Maria, na época professor Artilo Alberto Reckziegel⁸, para fazer a solicitação de trabalho como estagiária municipal, na Educação Infantil. Nesse ano, comecei o estágio extracurricular, pois, na minha percepção, o processo formativo inicial seria diferenciado se efetivamente acontecesse a relação entre a teoria e a prática docente, o que, conseqüentemente, resultou em maior inserção e aprofundamento nas discussões teóricas no ambiente acadêmico, sobretudo com relação aos processos de ensinar e de aprender.

⁶ Para Marcelo e Vaillant (2012), comunidades estabelecem redes que servem para compartilhar, intercambiar, receber apoio... As comunidades de aprendizagens são organizadas em redes presenciais e virtuais, são consideradas uma alternativa para programas de formação.

⁷ Janéri Nunes Moreira, formada, no ano de 1985, em Pedagogia Magistério e Pedagogia Administração Escolar na Faculdade Imaculada Conceição.

⁸ Considero que o professor Artilo Alberto Reckziegel tenha sido um dos meus primeiros mentores, no sentido de acompanhar o meu processo de estágio e dar o *feedback* ao longo dos três anos de estágio.

Durante a graduação em Pedagogia⁹, no ano de 1994, ganhei o meu primeiro computador – um enorme desafio, pois não sabia manuseá-lo, tinha alguns receios ao explorá-lo, por medo de estragá-lo. Sou de uma geração em que toda a tecnologia tinha custo muito alto e, por isso, o medo do manuseio e, conseqüentemente, o medo da descoberta das ferramentas disponíveis se configurava em uma característica dos “imigrantes digitais”.

Como “imigrante digital”, precisei aprender a utilizar o computador e, por isso, frequentei cursos de informática, o que contribuiu para ampliar as possibilidades de realizar um trabalho diferenciado. A partir daí, pensei que seria interessante entregar as atividades desenvolvidas nas disciplinas da faculdade em disquete¹⁰, para que os professores fizessem as suas contribuições no texto. Entretanto, percebia certa resistência deles quanto ao uso da tecnologia, pois tinham preferência em receber os trabalhos impressos em papel, uma vez que poderiam ler em qualquer lugar. Essa é uma lógica do imigrante digital, porém, nos anos 90, falar em mobilidade era algo distante do que entendemos atualmente: nessa época, mais precisamente em 1995, a Internet estava chegando no país, discada com fio e de valor alto, por isso muitas pessoas acessavam *sites* no final de semana ou de madrugada, pois o valor era mais acessível. Nessa perspectiva, a indagação é: será que os professores participavam de processo formativo com temas emergentes vinculados à prática? Passados mais ou menos 20 anos e com o advento das tecnologias móveis, o avanço positivo é inegável, já que é possível ler em formato digital em qualquer momento e espaço. Essa época é demarcada por uma mudança paradigmática, que mobiliza a busca por um novo espaço de convivência e de aprendizagem coletiva, pois há acesso à informação no momento em que desejamos e em diferentes formatos.

Nesse período inicial de transformação paradigmática e na ambiência coletiva e globalizada da época, foram demarcadas as minhas primeiras e tímidas aventuras em conexão discada, lenta, mas instigante e emocionante, pelo acesso à informação e à comunicação. Meus horizontes e minhas relações ampliaram-se pelas possibilidades de interação. Meu computador teve outras funções além da digitação, pois entendia que, por meio da Internet, havia um espaço de relações com pessoas, embora, nesse momento, eu não pensasse no avanço das redes sociais. Nesse período da minha vida acadêmica, utilizava o computador essencialmente para escrever textos e pesquisar na Internet; apesar de contribuir substancialmente para a minha formação, considerava que essa ferramenta poderia

⁹ O curso de Pedagogia foi realizado nas Faculdades Franciscanas – FAFRA, atualmente Centro Universitário Franciscano.

¹⁰ O disquete era um disco de armazenamento de dados, com pouca capacidade de memória.

potencializar ainda mais meu processo de ensinar e aprender e sentia-me instigada a refletir sobre como utilizá-lo para essa finalidade.

Nessa perspectiva, os processos de formação permanente configuram-se com base em uma rede de saberes e fazeres, demarcados, na minha formação inicial, como resposta às necessidades de ampliar meus conhecimentos na área da educação e, ao mesmo tempo, contabilizar como o imigrante digital utilizava as tecnologias nesse processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda no período da faculdade, realizei um Curso de Formação de Professores em Educação Pré-escolar, promovido pela Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP/BR/RS/SM), com o objetivo de [re]significar o meu conhecimento sobre a criança na idade pré-escolar. Esse curso teve a duração de oito meses, período em que me senti desafiada a debater, na graduação, temas relacionados com a minha prática docente na Educação Infantil, fazendo as conexões entre a prática e a teoria. Esse curso me levou a repensar a importância do brincar e, por isso, procurei o curso de Formação de Brinquedista, organizado pela Associação de Brinquedotecas Brasileiras (AGAB), com o objetivo de investir na formação lúdica, para que a minha prática educativa se tornasse mais significativa e prazerosa. A temática da ludicidade está vinculada, até hoje, à minha prática docente, pois ministro disciplinas voltadas a esse eixo, mas, além disso, procuro estruturar minhas vivências no planejamento das aulas, na gestão, na organização da formação permanente com foco no bem-estar comum, isto é, que seja prazeroso ao aluno estar ali.

No último ano da Graduação, em 1996, fui contratada para trabalhar em uma Escola particular, no Município de Santa Maria/RS, com crianças na fase pré-escolar; também fui convidada a participar do grupo de Estudo e Assessoramento da Pré-Escola¹¹, o que possibilitou a continuidade da minha formação na área da Educação Infantil, com temáticas relacionadas ao brincar, aos processos de ensino e de aprendizagem e também à informática na educação. Esse grupo tinha como objetivos debater sobre temas emergentes da Educação Infantil e de organizar o processo formativo entre os professores da Educação Infantil. Nesse momento, iniciei a trajetória como professora formadora dos professores da Educação Infantil no âmbito da 8ª Delegacia de Educação (DE), assim chamado na época; atualmente, é 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

¹¹ Grupo vinculado à 8ª Delegacia de Educação, hoje 8ª Coordenaria de Educação (8ª CRE), coordenado pela Supervisora da Educação Infantil Regional, Professora Ms. Vera Laura de los Santos Ferreira; para mim, uma verdadeira Mentora.

Essa experiência me oportunizou o ingresso na Direção da OMEP/BR/RS/SM. Comecei a trabalhar com a professora Leonina Fortes de Oliveira que, com a sua forma de presidir a OMEP/SM, ensinou-me a escutar mais, respeitar o ritmo das pessoas e, principalmente, valorizar a trajetória de cada um. Este fato representou um marco na minha vida, porque possibilitou maior convivência com alguns de meus professores formadores, contribuindo para que eu [re]significasse meus saberes e fazeres, assim como estabelecesse parcerias para efetivar um trabalho voltado ao âmbito da formação docente. Nesse período, pude realizar o sonho da maioria na escola em que atuava, construir uma sala lúdica com jogos pedagógicos, inaugurada em 1998, com o nome de Brinquelândia. Esse projeto me fez pensar sobre a ludicidade no cotidiano escolar e a inter-relação do lúdico com a tecnologia.

Constantemente, fazia reflexões sobre a prática educativa de professores com relação à ludicidade ampliada nas tecnologias digitais, focada no uso pedagógico de jogos digitais. A minha ideia inicial, como professora da Educação Infantil, era a de construir jogos digitais pedagógicos, para que as crianças pudessem utilizar o computador de forma interativa e instigante e, assim, ampliar as possibilidades de aprendizagem pela atividade lúdica aliada à tecnologia. Foi, com esse pensamento, que ingressei na Especialização em “Informática Educacional”, na mesma instituição de minha formação inicial em Pedagogia.

Durante o curso de Especialização, minha carga horária foi ampliada na escola para trabalhar a informática com as crianças de pré-escola a 3ª série do Ensino Fundamental, o que, de certa forma, possibilitou-me ampliar o olhar sobre o cotidiano do processo educativo, no sentido de compreender como acontece a interatividade e a aprendizagem infantil na relação entre o lúdico e a informática. No final do curso de Especialização, passei a trabalhar com todos os alunos da escola, desde a Pré-escola até a 8ª série, na área da Informática na Educação e, paralelamente, continuei com o trabalho na Brinquelândia. Essa época representou outro marco importante na minha caminhada profissional, pois precisei deixar de atuar, especificamente, com a docência na Educação Infantil.

Em 2003, inscrevi-me para atuar como professora de informática na educação, no Estado do Rio Grande do Sul, em contrato emergencial. Comecei a trabalhar no noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos eram trabalhadores, alguns inclusive aposentados, muitos deles nunca haviam se aproximado de um computador; a escola estava, naquele momento, propiciando-lhes a possibilidade de interação e inserção no meio digital. A inclusão digital dessas pessoas mostrou-me o quanto, ainda, a educação precisava avançar para oportunizar a aprendizagem das diferentes tecnologias, com sentido no cotidiano das pessoas. Em 2004, fui convidada a integrar, na função de Coordenadora da Educação

Infantil até a 4ª série, a Equipe Diretiva da escola da rede privada onde atuava. Todas as minhas ações, nesse período, foram redimensionadas para que eu somente atuasse na função de gestora da coordenação pedagógica desta escola.

Assim, a rede de aprendizagem sobre a docência foi se ampliando ao longo da minha trajetória profissional, [re]significando a minha formação e constituindo o emaranhado de conexões que se interligam nesse processo de ser docente/aprendente ao longo da vida. A docência, na atualidade, constitui-se por amplas possibilidades de atuação, em que o professor não está somente em sala de aula, mas que vai além e se situa em diferentes espaços profissionais.

Em 2006, nova realização se configurava ao integrar o corpo docente da Educação Superior, no curso de graduação em Pedagogia; assim, minha rede, nesse momento, foi demarcada e, efetivamente, constituída como professora formadora, trabalhando na interface entre a teoria e a prática, gestando a minha entrada na docência superior. A partir desse momento, precisei fazer escolhas, pois tive dificuldade em conciliar os três espaços de atuação profissional. Em função disso, optei por continuar trabalhando na escola particular e iniciar minha trajetória profissional como docente na educação superior.

Ao ingressar no ensino superior, participei do processo formativo para professores ingressantes, intitulado programa *Saberes*, organizado em forma de palestras de cunho pedagógico e administrativo, propiciado ao professor ingressante para conhecer os fluxos e processos pedagógicos institucionais. Nesse momento, eu era parte de um todo e precisava conhecer o novo contexto de atuação profissional, pois percebia a necessidade de ir um pouco além do processo formativo, já que precisava integrar-me naquele novo grupo de trabalho. Assim, passei a ter como meta conhecer a identidade institucional e, por isso, além do processo formativo, tive alguns colegas¹² que me auxiliaram nesse processo de descoberta da ambiência acadêmica e de aprendizagem acerca da docência no âmbito da educação superior, envolvida pelo desejo de permanência.

Na sequência da minha aprendizagem como professora formadora no curso de Pedagogia, participei de um projeto que visava à construção dos Objetos de Aprendizagem (OAs)¹³ e era desenvolvido pelo MEC/SEED/RIVED, em uma proposta de fábrica virtual

¹² As colegas Profª. Drª. Maria Antonia Ramos de Azevedo e Profª. Drª. Marilene Gabriel Dalla Corte foram e são referências de professoras mentoras no âmbito da Educação Superior, pois me ajudaram no cotidiano das minhas atividades profissionais e se entrelaçaram na minha vida pessoal.

¹³ Objetos de aprendizagem, segundo Wiley (2000), são entidades digitais fornecidas por meio da Internet, que estão ao alcance de várias pessoas simultaneamente (diferente da mídia educativa tradicional, como fitas de vídeo, que só podem existir em um local de cada vez).

desses objetos, em que eram firmadas parcerias entre o MEC e várias instituições de Educação Superior do Brasil. A partir dessa experiência, entrei no Mestrado e fiz a minha dissertação no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo – RS, estabelecendo a relevância da prática docente, mediada por Objetos de Aprendizagem nos cursos de licenciatura de uma IES Comunitária.

Esse momento foi especial na minha trajetória, pois tinha a certeza de que o Mestrado, além do investimento formativo, consistia em uma etapa importante do meu desenvolvimento profissional e pessoal, pois representava um desejo caracterizado por uma determinação de vida. No âmbito profissional, isso significou o afastamento da escola particular onde eu atuava há onze anos, permanecendo somente como professora formadora na educação superior. As minhas descobertas no Mestrado foram desbravadoras, pois, pela primeira vez, passei a estudar longe da minha casa, conheci novas pessoas que fazem parte da minha vida até hoje¹⁴, dando continuidade à minha rede de relações. Interagi em espaços diversificados que a universidade proporcionava, ampliei a minha cultura e me desafiei a avançar na vida pessoal, formativa e profissional.

Na minha rede de relações, outra conexão foi demarcada, em 2008, quando comecei a trabalhar diretamente no programa *Saberes*¹⁵ da Instituição em que atuava, no sentido de promover reflexões acerca da educação digital na formação permanente dos professores da Instituição. Ao longo desse ano, fui organizando e proferindo palestras, oficinas e encontros de discussão com os professores dos diferentes cursos da Instituição, com enfoque nas estratégias pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais.

Finalizei o Mestrado em 2009 e, em 2010, iniciei o trabalho no âmbito da Pró-reitoria de Graduação, assessorando as questões macroinstitucionais. Assim, minha rede de conexões se ampliou para os diferentes cursos de graduação, no sentido de compreender a Educação Superior como um todo, na perspectiva de gestão do processo formativo permanente da Instituição e todo o processo de regulação, vinculado ao Ministério da Educação; assim, esse movimento se constitui pela necessidade do permanente processo de aprendizagem, ou melhor, o aprender ao longo da vida e nos desafios da profissão.

Entre as diferentes atividades desenvolvidas no âmbito da Pró-reitoria de Graduação, como gestora, destaco, especialmente, o processo formativo Programa *Saberes* para professores que ingressam na Instituição. A partir dessa experiência, inicio a reflexão de

¹⁴ Paulo Graziola foi um colega parceiro de todas as horas, bem como a Luciane Backes que, nessa época, havia finalizado o Mestrado, mas vivia intensamente o grupo de Pesquisa, ingressando no Doutorado em 2008. Foram e são amigos e parceiros nas escrituras dos artigos.

¹⁵ Processo formativo para professores no Centro Universitário Franciscano.

como podemos avançar, para que efetivemos a tentativa de uma rede de formação permanente, criando efetivamente uma comunidade de aprendizagem virtual e presencial, que potencialize momentos de aprendizagem do professor ao ingressar na Instituição.

Outro trabalho, em âmbito da Pró-Reitoria, é o credenciamento e implantação da Rede Scalifra¹⁶ para a modalidade de Educação a Distância - EAD, desenvolvido por uma equipe multiprofissional, para a projeção do Centro Universitário Franciscano na modalidade de EAD, interconectando as Escolas Franciscanas como polos de apoio presencial. Essa implantação está sendo demarcada por muitas ações institucionais de ampliação da infraestrutura, amplas ações formativas para a equipe e futuros profissionais que se agregarão após finalização do processo de credenciamento. Dessa forma, destaco que o processo formativo, para os profissionais envolvidos nesse processo, foi vital para prospectarmos uma Educação a Distância de qualidade, com pressupostos alicerçados na filosofia franciscana.

A minha trajetória profissional, vinculada à experiência com processos formativos, instigou-me ao processo formativo e me desafiou ao caminho de investigação para o aprofundamento teórico sobre desenvolvimento profissional docente, na perspectiva de criação de um processo formativo alicerçado em uma rede de aprendizagem sobre a docência universitária do professor principiante. A partir dessa necessidade, comecei a participar, desde 2011, dos encontros do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – GTFORMA, vinculado ao CNPq, em que se pesquisam as trajetórias formativas¹⁷ (pessoais e profissionais) percorridas por docentes universitários. Nesse período, o GTFORMA estava realizando uma investigação, de cunho narrativo, com professores de uma IES pública, intitulado “Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento”, que compreendia a construção da docência baseada nos diferentes momentos da carreira do professor universitário, entrelaçando os aspectos pessoais, profissionais e institucionais, configurando-se por um permanente movimento construtivo. Essa investigação teve como sujeitos os professores universitários oriundos das diferentes áreas de conhecimento, dividida em três etapas da trajetória profissional: inicial (0-5 anos), intermediária (6-15 anos) e final (16 em diante).

A pesquisa foi finalizada no início de 2013, com a certeza de que ainda existia a necessidade da continuidade de aprofundar a investigação, a partir dos resultados

¹⁶ Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis.

¹⁷ "Trajetórias formativas envolvem um *continuum* que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor. Percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, ao longo do qual o professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa" (ISAIA, 2006, p. 368).

identificados em três nós articuladores: o primeiro destaca a pluralidade da pedagogia universitária, em função da diversidade de pedagogias universitárias. O segundo remete ao conhecimento específico da área, identificado pelo movimento na docência com o saber acadêmico-pedagógico, em que há outras ciências, as pedagógicas. O terceiro tem como enfoque a articulação do conhecimento da área específica e a sua [re]construção pedagógica na ação formadora, constituindo os saberes acadêmicos (ISAIA, 2013). Com base nessa investigação, conheci o percurso da docência universitária que acontece ao longo da trajetória profissional, na cronologia das etapas, inicial, intermediária e final, conforme o desenvolvimento dos movimentos construtivos identificados na pesquisa, descritos nos nós articuladores. Assim, ao relacionar a minha prática profissional à vivência na pesquisa do GTFORMA, fui delineando a intenção de pesquisa para a seleção do doutorado, no sentido de agregar o processo formativo focado na etapa inicial da trajetória profissional dos docentes universitários.

Com essa premissa, ingressei, em 2012, no programa de Pós-graduação em Educação, do curso de Doutorado em Educação, vinculado à linha de pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, Brasil.

A tese permeou a interpretação e a reflexão sobre trajetórias docentes de professores ingressantes na Educação Superior, tendo em vista os processos vivenciados em duas Instituições – uma brasileira e outra espanhola – por meio de programas formativos institucionalizados. Na tese, tenho, como proposição, desenhar uma proposta complexa¹⁸ de processo formativo em rede, a fim de resgatar a minha constatação inicial de que os professores, ao ingressarem na carreira na educação superior, precisam de espaços de vivências cotidianas físicas e virtuais, a partir de suas necessidades emergentes da prática pedagógica, provenientes de um processo formativo institucionalizado.

Nesse sentido, é necessário pensar sobre uma proposta complexa de formação permanente do professor universitário no início da carreira e de avançar na proposta de uma rede de formação compartilhada, alicerçada pela necessidade do conhecimento acerca da ambiência da Educação Superior.

Para desenvolver a pesquisa, realizei estágio de doutorado, sob orientação da professora Dr^a. Cristina Mayor Ruiz, do *Departamento de Didáctica, Facultad Ciencias de la*

¹⁸ Para Morin (1990), a complexidade é um fenômeno com uma quantidade de interações entre um número de unidades, com um efeito auto-organizador (vivo). A complexidade compreende também incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios e está ligada a uma mistura entre a ordem e a desordem.

*Educación, Universidad de Sevilla*¹⁹, localizada na cidade de Sevilha, na Espanha, no período de outubro de 2014 a março de 2015. Essa experiência foi entrelaçada pelas trajetórias formativas e pessoais, carregada de emoções, descobertas e aprendizagens. Dessa forma, a trajetória formativa, na Universidade de Sevilha, foi demarcada pelo aprofundamento no campo teórico da formação de professores universitários, em especial aos professores principiantes; na busca de dados e informações sobre o Programa de formação, desenvolvido com professores na Universidade de Sevilha; na participação em Seminários e outras atividades curriculares oferecidas na Faculdade de Ciências e Educação; na tradução para o Espanhol dos questionários; no contato por e-mail dos professores participantes do *Programa de Formación de Noveles* no período de 2010 a 2011; na investigação exploratória com 100% dos participantes: envio do questionário eletrônico por *Google Drive*; na realização das entrevistas com os professores mentores e principiantes, com gravação em dispositivo digital; na realização das transcrições das entrevistas; na inserção das entrevistas no programa MAXQDA, no estudo do campo da metodologia qualitativa de investigação com o auxílio do Programa MAXQDA. A trajetória pessoal foi demarcada pela busca da compreensão inicial de como as pessoas viviam na cidade, na universidade, como era seu lazer. Aos poucos, ao interagir com as pessoas, fui, ao longo dos seis meses, compreendendo a cultura local, adaptando-me ao dia a dia, à gastronomia baseada na culinária Mediterrânea (servida muitas vezes em pequenas porções, chamada de “*Tapas*”), à cultura do Flamenco e à dança, muito forte na região da Andaluzia.

Destaco também que, nesse período, muitos brasileiros estavam realizando pesquisas no exterior e eles fizeram a diferença na minha vida, pois foram se constituindo como meus amigos e profissionais, que admiro e respeito; em consequência dessa vivência, mantivemos contato, consolidando nossos laços de amizade e de pesquisa. Diariamente, nos encontrávamos na sala de pesquisadores na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de Sevilha; nesse lugar, estudávamos, conversávamos e compartilhávamos ideias e reflexões sobre nossas pesquisas, as quais nos deram um panorama sobre a diversidade brasileira, pois havia pesquisadores do Sul, Sudeste e Norte do Brasil (três, dois e uma, respectivamente). Além dos pesquisadores brasileiros, interagimos com pesquisadores da República Dominicana e Chile.

A partir dessas vivências e da troca de experiências (havia também um colega em pós-doutorado, da Universidade Federal de Minas Gerais), organizamos livros com base em Congressos dos Professores Iniciantes, do período de 2008 a 2014, compostos por artigos de

¹⁹ Tradução livre da autora: Departamento de Didática, Faculdade Ciências da Educação, Universidade de Sevilha.

professores principiantes, cujos textos selecionados são da Educação Básica, Educação Superior e os diferentes componentes curriculares. Nesse sentido, a trajetória pessoal se entrelaçou à formativa, pois um dos objetivos do estágio era a ampliação do Estado da Arte; os artigos de todos os Congressos dos Professores Principiantes não estavam disponibilizados na Internet e, por isso, foi necessário fazer uma busca no acervo dos professores organizadores dos eventos anteriores. Assim, afastar-me do meu país, de familiares, amigos e colegas, desencadeou em mim a necessidade de descoberta diária das coisas com as quais me relacionava, na constante busca de bem-estar, no reconhecimento do lugar, na certeza de que eu precisava viver intensamente a oportunidade e aproveitar cada instante para crescer pessoal, formativa e profissionalmente.

Para o desenvolvimento da tese, foi necessário fazer a imersão nos programas de formação e, diante desse objetivo, considero que a trajetória do estágio do doutorado foi intensa pelo entrelaçamento das vivências pessoais e formativas. As experiências de formação no Brasil e na Espanha para professores no início da carreira, no âmbito da Educação Superior, acontecem de maneira isolada, de acordo com a organização de cada Instituição, sem uma política com diretrizes pré-estabelecidas para nortear o processo formativo. Existem algumas Instituições de Educação Superior que desenvolvem um programa formativo para os professores que ingressam na carreira universitária, e outras em que os professores iniciam as atividades docentes, tendo contato com o responsável pelo departamento e, posteriormente, participam de reuniões meramente administrativas em sua maioria, conforme resultados das pesquisas: a) ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes e b) os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010, 2013²⁰).

Nesse contexto, o professor é um profissional que domina a sua área específica pela sua trajetória formativa e/ou profissional, porém se depara com a responsabilidade de compreender a interlocução entre o conhecimento específico e a complexidade da prática docente, no cotidiano da sala de aula, muitas vezes “inquieto” ao elaborar o planejamento, ao gestar a sala de aula, ao estabelecer as relações interpessoais e ao avaliar os processos de ensino e de aprendizagem. Diante desses múltiplos fatores, o professor, ao ingressar na carreira, busca incessantemente o contato entre os pares para compartilhar suas dúvidas,

²⁰ ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; GIORDANI, E. M.; MACIEL, A. M. da R. Relatório 2ª fase: ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre trajetórias docentes, 2006.

ISAIA, S. M. A.; PEREIRA, M. A.; PINTO, M. da G. G.; COMARU, P. Relatório 1ª Fase: Professor do ensino superior: um estudo sobre os ciclos de vida profissional docente de uma IES confessional. 2006.

ISAIA, S. M. A. Relatório final. 2013. (Relatório de pesquisa).

ISAIA, S. M. A.; ROCHA, A. M. Relatório Pq/CNPq. 2013. (Relatório de pesquisa).

angústias e êxitos, mas pode acabar vivenciando o isolamento acadêmico. Dessa forma, o processo de aprendizagem da docência é estabelecido pelo ensaio e erro, por um processo intuitivo e informal, como se aprender a profissão docente no âmbito da Educação Superior fosse a simplicidade de agregar experiências de sala de aula já vividas no processo acadêmico, aliado ao desejo do professor principiante em acertar. Nesse sentido, aprender a docência superior é algo empírico, entrelaçado ao processo formativo permanente, de perfil protagonista no engajamento das discussões e reflexões que envolvem a prática docente.

Frente a essa realidade, nesta tese, tive como proposta investigativa o estudo de dois processos formativos institucionalizados para professores no início da carreira universitária, que já são consolidados; um, no sul do Brasil, no Centro Universitário Franciscano, denominado “Programa *Saberes*” – construindo a sua história desde 2000, e o outro, na Espanha, na Universidade de Sevilha, denominado “*Programa de Formación de Noveles*”²¹, consolidado desde 1995. A **questão geradora** que originou a pesquisa foi: quais as contribuições dos programas de assessoramento pedagógico nos processos formativos dos professores principiantes em duas instituições de Educação Superior? Como **objetivo geral**: analisar as contribuições dos programas de assessoramento pedagógico nos processos formativos dos professores principiantes em duas instituições de Educação Superior. Partimos, então, do pressuposto de que a **ideia central (tese)** deste trabalho de pesquisa: é possível construir uma proposta de processo [trans]formativo em rede de relações, priorizando os processos de iniciação à docência universitária, tendo em sua base formativa a auto-organização das comunidades de aprendizagem.

Investigar ambos os Programas, significa compreender estratégias formativas que visam ao desenvolvimento profissional docente do professor, ao ingressar na carreira universitária, embora apresentem propostas diferenciadas em relação aos envolvidos no processo e ao foco de onde se origina o trabalho. Sem dúvida, os Programas são relevantes por causa da análise interpretativa complexa de como se desencadeiam as propostas formativas; (re)pensar alternativas que se entrelacem na construção de uma concepção de programa formativo diferenciado é fundamental e, quem sabe, construir uma rede de formação institucionalizada, que vise à perspectiva formativa para [trans]formativa.

É necessária a busca pelo avanço de propostas formativas institucionalizadas para a constituição de uma rede autoformativa, com sentido a partir das vivências significativas demarcadas pelas conexões promovidas pela interação entre os participantes. Desse modo, é emergente pensar no movimento do processo formativo para uma rede reflexiva de saberes,

²¹ Tradução livre da autora: “Programa de Formação de Novatos”.

que crie dispositivos práticos e autoformativos, para que se desencadeie o protagonismo no processo de aprendizagem da docência universitária frente aos desafios provenientes da ambiência universitária [trans]formativa. Para Maciel (2009a), a ambiência é a unidade dialética que traduz o impacto das condições internas e externas inerentes à docência e ao desenvolvimento profissional.

Nessa expectativa, portanto, as experiências de formação para professores principiantes, nos programas do Centro Universitário Franciscano e nos da Universidade de Sevilha, são importantes no caminho investigativo, da mesma forma, é importante apoiar a iniciativa de se construir, institucionalmente, a rede de [trans]formação docente, que trate do processo de iniciação à docência universitária de maneira plural, constituindo-se em uma base auto-organizativa das comunidades de aprendizagem.

Com as marcas de uma época em que os espaços sociais e de aprendizagem se ampliam para o virtual, porque estão naturalmente no cotidiano das pessoas, é necessário refletir sobre o sentido da aprendizagem mútua, na circularidade proveniente do pensamento complexo, em que todos estão envolvidos e coparticipantes da ação. Assim, a circularidade materializada em uma *Mandala*²², representada pelas diferentes linhas circulares interconectadas, que constituem as comunidades de aprendizagem em que se agregam os diferenciais, é o **ícone** da tese aqui defendida, por caracterizar a imagem metafórica de uma rede de [trans]formação interconectada de professores em serviço. Frente a esse contexto, a Mandala se constitui por ser uma forma circular onde as partes se ligam. As diferentes formas conectadas que a compõem simbolizam as diferentes comunidades de aprendizagem, possuidoras de características peculiares dos grupos, pelas discussões temáticas provenientes de necessidades da prática docente.

Convergindo com a minha trajetória profissional, demarcada pela experiência colaborativa nas redes de relações em diferentes comunidades, estabelecidas ao longo da minha vida, acredito que o meu processo formativo possa ser representado pela circularidade da *Mandala*. Nesse sentido, a metáfora da Mandala se refere a comunidades de aprendizagem, representadas pela circularidade que a compõe; os círculos não fazem uma justaposição como um mosaico, mas representam uma religação entre as partes e o todo e, naturalmente, o todo e

²² Mandala é o símbolo da totalidade, da integração e da harmonia. (Fonte: <http://www.mundodasmandalas.com/site/Artigos/VisualizarSlide/75444ec2-3f01-44fe-82d9-51708f8d44a2>). Para Berzin (2003), a palavra tibetana para “mandala”, *dkyil-'khor*, significa literalmente “aquilo que circunda um centro.” Um “centro” é, aqui, um significado e “aquilo que o circunda”. (Fonte: http://www.berzinarchives.com/web/pt/archives/advanced/tantra/level1_getting_started/meaning_use_mandala.html).

as partes, dando ideia de inseparabilidade e de inter-retroação, constituindo-se por um fenômeno complexo a partir das relações de pessoas que compõem as comunidades.

A Mandala, portanto, é composta por círculos com linhas contínuas que se referem a comunidades que já estão organizadas e os círculos pontilhados se referem a comunidades que ainda irão surgir a partir dos temas emergentes, ampliados na sua complexidade a partir da rede de relações das pessoas e “interações recíprocas”. Isso nos remete a pensar na organização circular das comunidades²³, baseada na tríade desordem/ordem/organização, vista como um sistema vivo, capaz de se autotransformar; de se auto-organizar nas relações entre as pessoas. Na estrutura da tese, os capítulos são compostos inicialmente como uma mandala; o desenho ilustra a interligação entre um capítulo e outro, caracterizando a ampliação da complexidade.

Nessa perspectiva, a tese apresenta uma organização circular, compreendida com base na metáfora do que representa a Mandala; cada parte é composta pelas questões problematizadoras e objetivos da investigação; em outros termos, cada parte, na sua totalidade, tem um todo, porém as partes estão interligadas entre conceitos emergentes, isto é, todas as partes trazem significações para compor a totalidade. Diante da circularidade da tese, não há capítulo para discussão de resultados, os resultados da pesquisa retroalimentam a composição do metatexto do referencial teórico, dando significado à teoria.

Inicialmente, no primeiro capítulo, apresentamos o “Design investigativo”, mostrando o percurso da pesquisa como um todo no desenho da investigação. Propomos²⁴ a realização de uma *pesquisa qualitativa*, envolvendo imersão nos dois contextos institucionais de formação. O intuito é compreender os programas de assessoramento pedagógico a partir das trajetórias docentes de professores ao ingressarem em duas instituições, uma brasileira e outra espanhola, por meio da estratégia investigativa de estudo de caso múltiplo, com questionário exploratório e entrevistas narrativas; assim, acreditamos que é possível encontrar elementos empíricos e conceituais que permitam desenhar uma proposta *de processo [trans]formativo em rede - Mandala*, com dispositivos que busquem o entendimento das necessidades dos professores principiantes no âmbito da Educação Superior. Os desafios do *pensamento*

²³ O todo da mandala, formado pelos círculos conectados, estabelece, conforme Morin (1997, p. 125), uma “organização que pode combinar de modo diversificado diversos tipos de ligação, ligando os elementos entre si, os elementos numa totalidade, os elementos com a totalidade, a totalidade com os elementos, isto é, liga entre si todas as ligações e constitui a ligação das ligações”.

²⁴ A introdução, quando em 1ª pessoa do plural, dá-se em função da escrita colegiada, apoiada pela orientadora e coorientadora deste projeto de tese.

complexo,²⁵ de Edgar Morin (2002), guiaram o desenho da proposta, sendo este apresentado como produto final desta pesquisa.

No segundo capítulo, tratamos sobre o “Conhecimento atual do tema”, sendo sistematizados os achados de pesquisa entre 2008 e 2014, com uma visão panorâmica sobre a produção do conhecimento desenvolvida na área da formação permanente de professores principiantes no âmbito da Educação Superior, a partir dos seguintes descritores: professor principiante; pedagogia universitária; formação permanente; formação reflexiva de professores; rede de formação; desenvolvimento profissional docente; rede virtual de formação; comunidades virtuais de aprendizagem.

No terceiro capítulo, reportamo-nos aos “Programas de iniciação à docência universitária: circularidade de uma rede de relações de professores”, destacado o metatexto articulado a partir da teoria entrelaçada à teoria sobre os: “Protagonistas do processo formativo no início da carreira”; “Processos formativos em rede: contribuições para o desenvolvimento profissional docente”; “Casos: Processos Formativos para professores principiantes” e “Processo [trans]formativo em rede à Educação Superior: uma base auto-organizativa das comunidades de aprendizagem”.

Como toda a história de amor, existem momentos difíceis que precisam ser enfrentados; considero que um dos momentos mais intensos de toda essa trajetória foi a realização desta etapa formativa do doutorado, porque me considero uma profissional que, ao longo dos anos, tentou conciliar a pesquisa com as demandas profissionais. Falo de um lugar que vivencio, digo isso, porque trato de uma pesquisa que é parte do meu cotidiano, estou imersa nesse contexto de investigação e me desloco desse contexto para outra possibilidade: a de promover formação a professores universitários em início de carreira, com o desejo de que seja próspero ao efetivo desenvolvimento profissional.

²⁵ Para Morin (2002, p. 14), “a palavra complexidade é muitas vezes sinônimo de complicação, isto é, de uma tal imbricação de ações, interações, retroações, que nem o espírito humano nem um computador extremamente potente poderiam medir, ou mesmo discernir, os elementos e os processos desta teia emaranhada. Mas a complexidade não se reduz à complicação. É qualquer coisa de mais profundo, que emergiu várias vezes na história da filosofia. É o problema da dificuldade de pensar, porque o pensamento é um combate a lógica, com e contra as palavras, com e contra conceito”.

CAPÍTULO 1

Design Investigativo



"Há uma relação entre o método como caminho e a experiência de pesquisa do conhecimento, entendida como travessia geradora de conhecimento e sabedoria."

Edgar Morin

CAPÍTULO 1 – DESIGN INVESTIGATIVO

1.1 A CIRCULARIDADE NA RELAÇÃO ENTRE TODO/PARTES: TEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES

Este capítulo apresenta o *design* investigativo da tese no qual apresentamos o caminho percorrido durante a pesquisa, isto é, os detalhes da trajetória investigativa e a descrição do tema da tese, para, logo após, delinear a questão geral, as subquestões e os objetivos da pesquisa. Para Morin et al. (2003, p. 22), “o caminho é uma trajetória em espiral, o método, agora consciente de si, descobre e nos descobre diferentes. Um retorno ao início da travessia também revela precisamente o quanto esse início encontra-se longínquo no presente”. A trajetória espiral é vista pela circularidade que Morin (1997, p. 22) define: “o círculo será a nossa roda, a nossa estrada, a nossa espiral”. Ainda à luz desse autor, a circularidade possibilita a quebra da linearidade, tornando-se um princípio organizador de um conhecimento que articularia o disjunto e complexificaria o simplificado.

A partir desse princípio organizador, o *design* investigativo está respaldado na circularidade, à luz do pensamento complexo como um método de pesquisa, onde os dados estão interconectados, com o mesmo grau de importância, concretizando o todo da investigação. Nesse sentido, Morin (2012) apresenta que o todo é um desafio da complexidade, quando os componentes que constituem o todo são inseparáveis, tecendo uma matriz interdependente, interativa entre as partes e o todo, o todo e as partes.

À vista disso, o *design* investigativo da tese tem a proposição de se entrelaçar com as singularidades dos objetivos específicos e questões norteadoras, com a pluralidade do objetivo geral e da questão da pesquisa. Nessa perspectiva, a cada desdobramento dos objetivos, há uma complexificação crescente, segundo Morin (2003, p. 54): “vamos tentar ir, não do simples para o complexo, mas da complexidade para a complexidade sempre maior.[...] Tentaremos considerar as linhas, as tendências da complexificação crescente”.

Assim, a tese teve como proposta investigativa o estudo de dois processos formativos institucionalizados para professores no início da carreira universitária, que já são consolidados, sendo um no sul do Brasil, no Centro Universitário Franciscano, denominado “Programa Saberes” – construindo a sua história desde 2000, e o outro na Espanha, na Universidade de Sevilha, denominado “Programa de Formación de Novatos”²⁶, que foi

²⁶ Tradução livre da autora: “Programa de Formação de Novatos”.

consolidado no ano de 1995 até o ano de 2012; para este estudo, o recorte contempla apenas os anos de 2010 e 2011.

Ambos os Programas (Brasil/Espanha) estão focados em estratégias formativas que visam ao desenvolvimento profissional docente, pois, ao ingressar na carreira universitária, apresentam propostas diferenciadas em relação aos envolvidos no processo e ao foco de onde se origina e norteia o trabalho. Esses diferenciais se tornam relevantes na análise interpretativa complexa por conta de como se desencadeiam as propostas formativas, a fim de (re)pensar e buscar alternativas que se entrelacem para a construção de uma proposta diferenciada de rede de formação institucionalizada, que transcende de formativa para [trans]formativa.

Nesses termos, a **questão geradora** que originou a pesquisa foi: quais as contribuições dos programas de assessoramento pedagógico nos processos formativos dos professores principiantes em duas instituições de Educação Superior? As **questões norteadoras são**: como se articulam, em cada programa, os professores principiantes e os mentores, no sentido de reconhecer o protagonismo entre professores principiantes e mentores? Quais experiências formativas contribuem para a aprendizagem dos professores principiantes na Educação Superior? Quais são as configurações dos programas, a partir de contextos formativos institucionalizados? Quais são os elementos que compõem a construção de uma proposta de processo [trans]formativo em rede à Educação Superior, fundada na base auto-organizativa das comunidades de aprendizagem?

Além dessas questões fundamentais, o **objetivo geral** procura analisar as contribuições dos programas de assessoramento pedagógico nos processos formativos dos professores principiantes em duas instituições de Educação Superior e os **objetivos específicos** ficaram assim delimitados: compreender como se articulam em cada programa os professores principiantes/ingressantes e mentores/formadores, no sentido de reconhecer o protagonismo; reconhecer as experiências formativas para a aprendizagem dos professores principiantes na Educação Superior; analisar dois programas a partir dos contextos formativos institucionalizados; propor a construção de um processo [trans]formativo em rede à Educação Superior, fundada na base auto-organizativa das comunidades de aprendizagem.

Esse constructo, nessa perspectiva, surgiu com base na **ideia central (tese)**, alicerçado de que é possível construir uma proposta de processo [trans]formativo em uma rede de relações, priorizando os processos de iniciação à docência universitária, tendo em sua base formativa a auto-organização das comunidades de aprendizagem. Com base nessa possibilidade, na estrutura da tese, temos a intencionalidade de remeter ao leitor a necessidade

de uma leitura global, onde as partes entrelaçam-se a partir de conceitos e significados, com a intencionalidade de um texto interdependente, inter-retroativo entre a totalidade e as partes, que nos remetem aos objetivos da pesquisa.

Posteriormente, descrevemos a contextualização dos cenários, protagonistas e os processos metodológicos, fundamentados em uma abordagem qualitativa, alicerçada em um estudo de caso múltiplo com os instrumentos. Apresentamos detalhamento do Programa MAXQDA, que foi a ferramenta que auxiliou na análise de dados a partir das entrevistas.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO: CENÁRIOS E SUJEITOS

A contextualização da tese tem a sua base nas experiências provenientes de dois processos formativos, que se caracterizam como programas de assessoramento pedagógico, no Brasil e na Espanha, para professores no início da carreira universitária, institucionalizados e já consolidados, conforme representado anteriormente, tendo em vista a proposição de um processo [trans]formativo em rede, com base auto-organizativa em comunidades de aprendizagem.

O cenário brasileiro desta pesquisa se constituiu em uma Instituição comunitária, localizada na cidade de Santa Maria, no interior do Rio Grande do Sul – Brasil, denominada Centro Universitário Franciscano. A Instituição tem uma trajetória de mais de 65 anos de história na Educação Superior, vinculada à mantenedora Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, Zona Norte – **SCALIFRA-ZN**, entidade beneficente e filantrópica. Teve origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Imaculada Conceição” - FIC, quando foi autorizada a funcionar em 31 de março de 1955, pelo decreto nº. 37.103/55, assinado pelo Presidente Café Filho, inicialmente com dois cursos de graduação: Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas. No mesmo ano, iniciou-se o processo de criação do curso superior de Enfermagem, o qual foi outorgado em 16 de maio de 1955, pela portaria nº. 144/55, pelo Ministro da Educação Cândido Motta Filho, que autorizou o funcionamento do curso de Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira. Assim, a Escola Superior de Enfermagem foi reconhecida pelo decreto presidencial nº. 41.570, de 27 de maio de 1957, e, em 10 de setembro de 1968, pelo decreto presidencial nº. 63.231, sendo, por fim, denominada Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira - FACEM.

Nessa época, havia universidades federais instaladas somente nas capitais do país e percebia-se a possibilidade da cidade de Santa Maria tornar-se uma referência acadêmica no interior do estado do Rio Grande do Sul. A cidade já tinha um contingente significativo de jovens da cidade e da região que partiam para a Capital em busca da Educação Superior. Em função disso, a Associação Santa-mariense pró- Ensino Superior (ASPES) propôs às Irmãs Franciscanas, juntamente com os Irmãos Maristas, a unirem-se no sentido de apoio para o processo inicial da criação da Universidade Federal de Santa Maria. Conforme registra Zampieri (2011), a legislação, na época, constava que, para criar uma universidade, era preciso ter uma Faculdade de Filosofia e, assim, constituíram-se duas modalidades de faculdades vinculadas à Universidade, denominadas de Integrante e Agregada. As Faculdades Integrantes (Faculdade de Farmácia e de Medicina) foram vinculadas à Universidade de Santa

Maria e as Faculdades Agregadas (Faculdades de Filosofia e Enfermagem), mantidas pela SCALIFRA-ZN, das Irmãs Franciscanas. Já as Faculdades de Direito e Economia foram mantidas pela Sociedade Meridional de Educação, dos Irmãos Maristas, com independência administrativa, financeira e didática, conforme consta a seguir, nos documentos institucionais do Centro Universitário Franciscano.

As Faculdades de Farmácia e Medicina, na época, integrantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, a Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira, mantidas pela SCALIFRA-ZN, as faculdades de Ciências Políticas e Econômicas e a Faculdade de Direito de Santa Maria, mantidas pela Sociedade Meridional de Educação, formaram o embrião da desejada Universidade de Santa Maria – USM, hoje Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, criada pela Lei nº3.834-C, de 14 de dezembro de 1960. A lei que criou a UFSM, pelo seu Artigo 15, determinou a agregação da FIC e da FACEM à universidade por ela instituída (PDI, 2008, p. 20-21).

As iniciativas de várias pessoas e instituições concorreram para a estruturação da Universidade Federal de Santa Maria, em dezembro de 1960. Assim, registrou-se, na história da Educação Superior do Brasil, a primeira Instituição criada no interior de um Estado, sendo um marco histórico no sentido da interiorização das Universidades Federais, pois as universidades brasileiras, na época, encontravam-se somente nas capitais e, a partir dessa criação, começaram os desafios e a luta da criação descentralizada dessas instituições, com o intuito de atender às necessidades do povo brasileiro que se encontrava longe das capitais devido à extensão territorial do país.

Até o ano de 1995, a FACEM e FIC funcionaram de maneira autônoma. A partir de 14 de novembro de 1995, por meio da portaria nº. 1.402, do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, as duas Instituições uniram-se e passaram a ser denominadas de Faculdades Franciscanas – FAFRA, pela Portaria nº 1.402, de 14 de novembro de 1995. Com a expansão, inclusive em cursos de pós-graduação *lato sensu*, a FAFRA avançou no sentido de se tornar um Centro Universitário, pelo decreto presidencial de 30 de setembro de 1998, tornando-se o Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, por conta do plano de gestão institucional que visava à ampliação dos cursos e ao compromisso registrado no projeto educativo de avançar no ensino, pesquisa e extensão.



Figura 1 – Pátio central do conjunto I do Centro Universitário

Atualmente, o Centro Universitário Franciscano oferece diferentes cursos que contemplam curso técnico na área da saúde, cursos de graduação (nas áreas das humanas,



Figura 2 – Entrada conjunto III do Centro Universitário Franciscano

tecnológicas, saúde e sociais), cursos de extensão, cursos de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*, como especializações, mestrados profissionalizantes e doutorados), constituindo-se, assim, um ambiente acadêmico que oferece cursos do ensino pós-médio à pós-graduação; configura-se por uma história de crescimento institucional, alicerçada na formação de profissionais comprometidos com o

desenvolvimento humano e social, baseado nos princípios cristãos, conforme sua Missão Institucional.

Essa longa trajetória, com início no século passado, requer uma organização que vise a avançar e qualificar a Instituição como um todo, com um olhar sensível nas diferentes dimensões que compõem a Instituição. Essas perspectivas estão compostas pela implementação do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; pela infraestrutura física; análise e encaminhamentos provenientes da autoavaliação institucional; políticas de atendimento aos alunos; sustentabilidade financeira; responsabilidade social; políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e corpo técnico-administrativo, bem como o desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.

Nesta pesquisa, foi focada a dimensão relacionada ao desenvolvimento profissional, contemplando um processo formativo permanente na Instituição, desde o ano 2000, vinculado à Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD, constituído como uma política permanente e sistemática, apoiada como prioridade de todas as instâncias. A formação permanente de professores na Instituição está amparada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (2008, p. 13), que enfatiza o desenvolvimento profissional entrelaçado com a prática pedagógica, no sentido de que “a atualização, a capacitação e a aprendizagem permanentes para o desenvolvimento profissional são condições imprescindíveis à atividade acadêmica”. Nesse sentido, as políticas institucionais enfatizam a formação e aprendizagem ao longo da trajetória profissional, em que se configura por uma ação formativa permanente, necessária para qualificar a equipe de professores universitários, conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (2008, p. 14): ser docente em nível superior na Instituição “exige docentes comprometidos com a proposta pedagógica institucional, dispostos a

conjugar o senso reflexivo, crítico e criativo, tendo em vista a apropriação, a reelaboração e a produção do saber”. Por causa disso, tem-se buscado a institucionalização desse espaço formativo, no qual são propostos encaminhamentos teórico-práticos que possam subsidiar e contribuir significativamente com a prática pedagógica.

No cenário espanhol, a Instituição pesquisada foi a Universidade de Sevilha, que se constitui por ser uma Instituição pública de Educação Superior, localizada na cidade de Sevilha, capital da Andaluzia, na Espanha, com uma história de mais de cinco séculos, fundada em 1505, inicialmente como Faculdade, com os cursos de Teologia, Cânones e Leis (Direito), Medicina e Artes. É a segunda maior universidade espanhola e está voltada à internacionalização da formação dos estudantes à pesquisa, à cultura, ao esporte e às tecnologias de informação e comunicação, caracterizada por ser inovadora, de qualidade e de excelência acadêmica.

Conforme informações divulgadas pela equipe de Patrimônio Histórico e Artístico, no site da Universidade, o Papa Julio II, por meio de uma carta pontifícia, em 1551, torna a Instituição em



Figura 4 – Entrada do prédio da Reitoria da Universidade de Sevilha

Universidade, com as atribuições e privilégios. No século XIX, a crise educacional estava instaurada na Espanha e, em consequência disso, instituições fecharam e a Universidade de Sevilha agregou mais cursos de graduação. Nos



Figura 3 – Azulejos da antiga Fábrica Real de tabacos preservados nos muros da sede

primeiros anos do século XX, foi ordenada a lei universitária que proporcionou mais autonomia. E, em 1948, a sede da Universidade foi transferida para uma antiga Fábrica Real de Tabacos, localizada na área central da cidade. Em 1999, com a Declaração de Bolonha, foram construídas as bases para o “Espaço Europeu de Educação Superior”, com orientações sobre mobilidade, qualidade, diversidade e competitividade.

A Declaração de Bolonha tornou o sistema Europeu de Formação Superior um polo de atração para estudantes e professores de todo mundo. A implantação do “Espaço Europeu de Educação Superior” desencadeou, na Universidade, uma série de discussões teóricas e práticas sobre diferentes metodologias de ensino que deem conta desse novo cenário, em que as estratégias didáticas necessitam ser focadas no aluno, conforme sinaliza Burgos, Trigo e Pino (2001, p. 134): “*la futura implantación del Espacio Europeo de Educación Superior,*

*traerá consigo la renovación de la metodología empleada en la enseñanza universitaria. Introduce novedades que buscan una formación mucho más completa y efectiva del alumno, a fin de preparar buenos profesionales*²⁷.

A lei Orgânica de Universidades, de 2001, foi um marco normativo, com o propósito de ampliar o grau de autonomia das Universidades e fortalecer o vínculo com a sociedade. Em 2003, a lei Andaluz de Universidades teve o objetivo de desenvolver o sistema Universitário Andaluz. Para Sánchez e Mayor (2006, p. 924), *“la universidad española ha venido siguiendo esquemas tradicionales basados en la acumulación del saber y el conocimiento, en los procesos de investigación y en el descubrimiento de nuevas perspectivas y teorías*²⁸”. Sendo assim os professores principiantes que entram nas universidades espanholas são: *“profesionales que dominan con rigurosidad los contenidos técnicos relacionados con la materia que imparten, pero desconocen los recursos pedagógicos necesarios para transmitir esos contenidos adquiridos*²⁹” (2006, p. 924). Assim como no Brasil, conforme declara Cunha (2014a, p. 43): “ (...) as experiências são pontuais e dependentes da sensibilidade dos gestores universitários, que ora implementam equipes e programas, ora desativam essas estruturas. São raras as experiências duradouras e consolidadas.” O *“Programa de Formación para Profesores Noveles*”, para professores no início da docência da Universidade de Sevilha, foi considerado um dos projetos mais significativos das Universidades Espanholas, pois visava à concepção de formação agregada a assessoramento pedagógico, fundamentado e apoiado em resultados de investigação contextualizada, proveniente do cenário universitário desta Universidade.

O Programa de formação iniciou em 1995, em fase experimental, organizado pelos professores do Instituto de Ciências da Educação da Universidade, desenvolvido com a participação dos professores das faculdades de Biologia, Arquitetura Técnica, Economia, Educação e Medicina. Os professores principiantes tinham até cinco anos de docência universitária, sejam eles associados ou bolsistas e, para os professores mentores com mais de

²⁷ Tradução livre da autora: “a futura implantação do Espaço Europeu de Educação Superior, terá consigo a renovação da metodologia desenvolvida no ensino universitário. Introduce novidades que buscam uma formação muito mais completa e efetiva do aluno, a fim de preparar bons profissionais”.

²⁸ Tradução livre da autora: “a universidade espanhola vem seguindo esquemas tradicionais baseados na acumulação de saber e de conhecimento, e os processos de investigação e em fase de descoberta de novas perspectivas e teorias”.

²⁹ Tradução livre da autora: “profissionais que dominam com rigor os conteúdos técnicos relacionados com a matéria que ministram, mas desconhecem os recursos pedagógicos necessários para transmitir esses conteúdos adquiridos”.

cinco anos de experiência, o programa de assessoramento propôs processo formativo entre os mentores e principiantes para refletirem sobre a prática docente.

No período da coleta de dados na Universidade de Sevilha, fizemos um recorte em relação ao período da investigação, 2010 a 2011, em função de que o programa de formação, com a participação de professores principiantes e mentores, tinha o objetivo de desenvolver aprendizagem mútua por meio de assessoramento pedagógico, ciclos de oficinas e discussões, bem como observação das práticas de ambos os envolvidos. Com base nisso, optamos por dar continuidade à pesquisa, visto que os professores mentores e principiantes estavam vinculados à Instituição e, dessa forma, tínhamos como realizar os questionários exploratórios e, posteriormente, as entrevistas narrativas.

Em ambos os cenários, os sujeitos atendem aos seguintes critérios:

a) Professores principiantes:

- Possuir vínculo efetivo com a Instituição pesquisada.
- Ter até cinco anos de docência em Educação Superior.
- Ter participado do Programa.
- Consentir, de modo livre e esclarecido, a participação na pesquisa narrativa.

Assim, a pesquisa teve como sujeitos os professores universitários da Universidade de Sevilha e do Centro Universitário Franciscano, oriundos de diferentes áreas de conhecimento; no início da carreira, no período de 0 a 5 anos, eles possuíam vínculo com a Instituição pesquisada e participaram dos programas de assessoramento pedagógico.

Nas Instituições pesquisadas a participação dos professores iniciantes (Brasil), no processo formativo, é obrigatória e a participação dos professores principiantes (Espanha) é opcional, porém a participação, no programa, qualifica o currículo, no sentido de auxiliar a efetivação na Universidade. Todos os sujeitos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Nas Tabelas 1 e 2, os sujeitos são apresentados.

Tabela 1 – Características formativas dos principiantes

País	Área	Sujeitos	Tempo de docência na Ed. Superior	Características
Brasil	Sociais	Iniciante 1 – Sociais -	2 anos	Bacharel em Administração, Mestre em Administração. Na sua trajetória formativa, fez docência orientada. Teve duas professoras que marcaram a formação inicial e incentivaram a fazer o Mestrado para começar a carreira docente.
		Iniciante 2 - Sociais	1 ano	Bacharel em Turismo e Especialização em Gestão de Pessoas e Marketing, com um Curso de Formação de Professores para Educação Profissional. Entrou na graduação em Turismo, em função de sua atuação profissional e na carreira docente foi em função da sua trajetória.
		Iniciante 3 – Sociais - 1	2 anos	Bacharel em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo e Mestrado em Comunicação. Na sua trajetória formativa, fez docência orientada. A escolha pelo Jornalismo foi pelo gostar de escrever e de realizar entrevistas, porque achava que o mais interessante de tudo era poder conhecer pessoas, conhecer histórias, mas sempre vislumbrou a docência na área.
	Tecnológicas	Iniciante 1 - Tecnológica	2 anos	Bacharel em Física Médica, Mestrado em Ciências e Engenharia Nuclear e Doutorado em Física Aplicada à Medicina e Biologia, sendo que três anos do Doutorado foi fora do país. Acredita que a entrada na carreira docente foi planejada, embora com muitas mudanças decorrentes da trajetória pessoal.
		Iniciante 2 Tecnológica	2 anos	Bacharel em Engenharia de Materiais, com Mestrado e Doutorado em Engenharia, com parte do Doutorado no exterior. Na sua trajetória formativa, fez estágio em docência. A entrada na docência foi planejada desde o início da graduação.
	Saúde	Iniciante 1 Saúde	4 anos	Formação em Odontologia, com Mestrado em Ciências Odontológicas e Doutorado em Odontologia com ênfase em Dentística, com parte do Doutorado no exterior. A entrada na docência foi planejada a partir do meio do curso graduação, pelo contato com a pesquisa.
		Iniciante 2 Saúde	1 ano	Formação em Fisioterapia, com Mestrado em Saúde Coletiva. Na sua trajetória formativa, fez docência orientada. Teve uma professora que foi quem incentivou a seguir a carreira docente, porque desde o segundo semestre do curso foi monitora dessa professora e ela despertou o olhar para a docência.
		Iniciante 3 Saúde	3 anos	Formação em Fisioterapia, com Mestrado em Ciências da Saúde. A entrada na docência remete a cultura familiar, por ter avós, tios, mãe, irmãos, professores universitários.
	Licenciaturas	Iniciante 1 Licenciatura	1 ano	Formação de Bacharelado em Letras Português/Inglês, com Mestrado em Linguística Aplicada. Foi tradutora e morou fora do Brasil durante sete anos, tendo a oportunidade de trabalhar como professora de inglês para diferentes faixas etárias, sendo que essa experiência marca sua identidade como professora.
		Iniciante 2 Licenciatura	5 anos	Formação de Bacharelado em Matemática Aplicada Computacional e em Licenciatura Matemática, com Mestrado em Ensino de Matemática, atualmente é doutorando em Ensino de Matemática. Antes de ser professor na Educação Superior foi professor de curso pré-vestibular e da Educação Básica, com vínculos familiares de professores.
		Iniciante 3 Licenciatura	5 anos	Graduação, Mestrado e Doutorado em Letras, fez Letras, em função da familiaridade que tem com a escrita, com leitura durante a formação da Educação Básica. Antes de ser professor na Educação Superior foi professor da Educação Básica. Seu desejo inicial era de ser crítico literário.

Espanha	Sociais	Principiante - Sociais	5 anos	Formação em Direito, com Doutorado em Direito, tem um contrato de investigador de pós-doutorado, correspondente ao período de janeiro de 2014 até fevereiro de 2017.
	Saúde	Principiant e - Saúde	5 anos	Formação em Farmácia, com Mestrado em Genética. Bolsa de investigação como professor do Departamento de Microbiologia. Somente desejava fazer o Mestrado, mas o Doutorado surgiu em função da docência.

b) Professores mediadores do Programa:

- Ter sido um professor formador do *Programa Saberes*.
- Ter sido um professor mentor do *Programa de Formación de Noveles*.
- Participar, de modo livre e esclarecido, da pesquisa narrativa.

Na Instituição pesquisada no Brasil, o professor que acompanha o Processo Formativo é o “Professor Formador”, ele ministra as palestras e acompanha o trabalho no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esses professores possuem algumas características similares, todos são convidados pela coordenação do Programa para serem formadores, são experientes na docência universitária, participam de estudos e/ou pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente e são dispostos a discutir e compartilhar saberes sobre a docência. Em relação aos sujeitos brasileiros, mantivemos o pseudônimo “Formador” para os professores formadores que atuam no Programa Saberes e “Iniciante” para os professores que dele participaram, porque a Instituição pesquisada usa essas nomenclaturas. Os “Formadores” são todos da Área das Humanas, então, por isso somente foram diferenciados por números 1; 2 e 3. Os “Iniciantes” eram das Áreas Sociais, Tecnológicas, Saúde e Licenciaturas, sendo três das Sociais, dois das Tecnológicas, três da Saúde, três das Licenciaturas, totalizando onze Iniciantes brasileiros, portanto, ao todo, na soma de “Formadores” e “Iniciantes”, temos quatorze brasileiros.

Na Instituição Espanhola, o professor que acompanha o Processo Formativo é o “Professor Mentor”, são professores experientes na docência universitária, convidados pelos professores principiantes; estão pré-dispostos a compartilhar saberes sobre o cotidiano docente, acompanham o trabalho diário do professor principiante e podem vir a ministrar palestras ou oficinas. Os “Mentores” são três, sendo um de cada área: Humanas, Saúde e Sociais; por isso somente, foram diferenciados pela área do conhecimento, sem uma sequência numérica. Os “Principiantes” foram dois, identificados pelas áreas de

conhecimento, Sociais e Saúde, totalizando cinco sujeitos espanhóis; portanto, o estudo teve a participação de dezenove sujeitos.

No *corpus do texto*, para diferenciar os sujeitos e valorizar a identidade, optamos por deixar em português as narrativas dos professores brasileiros e, em espanhol, as narrativas dos professores espanhóis. Em ambos os processos, esses professores formadores e mentores estão dispostos a discutir e a refletir sobre a docência, no sentido de auxiliar o professor principiante e iniciante a construir sua identidade profissional. Na tabela a seguir, podemos identificar os professores formadores (Brasil) e mentores (Espanha).

Tabela 2 – Características formativas dos formadores e mentores

País	Área	Sujeitos	Tempo de docência na Ed. Superior	Características
Brasil	Humanas	Formadora 1	6 anos	Formação em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado na Educação, participa de um Grupo de Pesquisa sobre aprendizagem docente e processos formativos.
		Formadora 2	14 anos	Formação em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado na Educação, participa de um Grupo de Pesquisa em docência universitária, o que a tornou professora formadora foi a busca incessante da interlocução entre a prática e a teoria.
		Formadora 3	19 anos	Formação em Psicologia, com Mestrado em Psicologia com ênfase em Psicologia da Saúde. Sempre gostou de fazer foi palestra em escola, seminários de educação e trabalhar com formação de liderança.
Espanha	Sociais	Mentor - Sociais	25 anos	Graduação e Doutorado em Direito. Teve uma bolsa de investigador no período do doutorado e um contrato de que atuou como professor e após o término se incorporou como professor, por meio de um concurso.
	Saúde	Mentora - Saúde	14 anos	Formação em Enfermagem, com Mestrado em Urgência, emergência, catástrofe e auxílio humanitário, Doutora e Pós-doutorado em Ciências da Saúde. É coordenadora do Mestrado em “Enseñanza Secundaria y de Bachiller” ³⁰ e do ciclo formativo.
	Humanas	Mentora - Humanas	19 anos	Licenciatura em Filosofia e Ciências da Educação e Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação. Foi mentora e coordenadora do Programa para Noveles.

³⁰ Tradução livre da autora: Ensino Secundário e de Bacharelado.

Os sujeitos desta pesquisa auxiliaram no pensar da proposta [trans]formativa em rede que emergiu das necessidades deles, agregadas às características deles, imersos no contexto da sociedade em rede, onde a informação é compartilhada e as discussões acontecem pela interação dos envolvidos; nesse sentido, a rede se faz com pessoas e, por isso, escutá-los foi de extremo significado para os avanços neste estudo.

1.3 CONCEPÇÃO E DETALHAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada por meio de uma estratégia investigativa de estudo de caso múltiplo, utilizando-se os instrumentos, questionário exploratório e entrevistas narrativas. A partir desses instrumentos, tornou-se possível encontrar elementos empíricos e conceituais para o desenho do constructo do processo formativo, que tem a proposição de ser [Trans]formativo e em rede, com dispositivos que busquem o entendimento das necessidades dos professores principiantes no âmbito da Educação Superior.

Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2010; FLICK, 2009), do tipo estudo de caso múltiplo (YIN, 2005), com viés interpretativo do pensamento complexo (MORIN, 1986, 2002, 2010, 2012), para compreender os contextos formativos institucionalizados, voltados aos professores ingressantes em duas instituições, uma brasileira e outra espanhola. Com o propósito de reconhecer, em programas de assessoramento pedagógico, desenvolvidos em instituições de Educação Superior, elementos práticos e [auto]formativos para professores principiantes, temos como intuito a construção de uma proposta de [trans]formação em rede, fundada na base auto-organizativa das comunidades de aprendizagem. O *design* investigativo, dada a complexidade de um estudo de caso múltiplo, abarca, em seu escopo, a busca das evidências (YIN, 2005), organizada em fontes distintas: questionários exploratórios, entrevistas narrativas, permitindo o resultado fidedigno às realidades estudadas.

A pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2010, p. 26), “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem os dados coletados no ambiente do participante”. Flick (2009, p. 20) corrobora destacando que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”.

Nessa perspectiva, os cenários da pesquisa evidenciam dois fenômenos organizacionais, relacionados a distintos grupos de pessoas e organizados em função do

assessoramento pedagógico no princípio da carreira, como políticas institucionais; justifica-se a escolha da investigação, estudo de caso múltiplo, conforme Yin (2005), pois se configura como uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p. 32).

O Estudo de Caso tem, como prerrogativa, estudar de forma aprofundada o objeto da investigação, sendo que cada cenário formativo foi selecionado por ser um caso único a ser analisado em sua singularidade e pela busca de elementos que convergem à identidade comum. Conforme define Yin (2005, p. 68): “o mesmo estudo pode conter mais de um caso único. Quando isso ocorrer, o estudo utilizou um projeto de casos múltiplos”. No movimento interpretativo entre as identidades próprias e comuns, o pensamento complexo (MORIN, 2002, 2006, 2012) permite a circularidade entre os achados da investigação, conforme mostra a Figura 5.



O estudo de caso múltiplo iniciou pelo Estado da Arte, para compreender os últimos resultados de pesquisas, agregados ao referencial teórico; posteriormente, foram elaborados os questionários exploratórios, utilizados na fase inicial da coleta de dados, para fins de identificar os sujeitos da pesquisa que, posteriormente, foram entrevistados. Conforme Flick (2009), esse tipo de questionário tem base no estudo exploratório que antecede a coleta de dados, sendo que a primeira etapa e seus resultados são considerados como se fossem preliminares. Para Laville e Dionne (1999), o uso de questionários consiste em saber a opinião de um grupo de pessoas, à luz de questões elaboradas a partir dos indicadores da investigação. No Brasil e na Espanha, o estudo partiu de dois questionários exploratórios (Apêndices A e B) com questões abertas, a serem preenchidos por todos os professores principiantes/ingressantes e mentores/formadores, participantes dos programas de formação, que concordaram com os termos, os mesmos contam nas versões em português e espanhol.

Os questionários foram elaborados com a seguinte matriz:

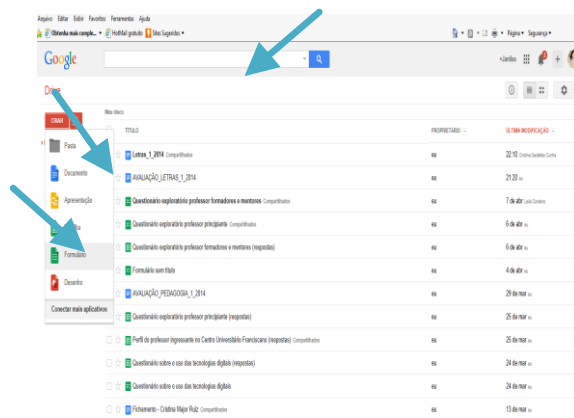
- Características pessoais e de formação acadêmica do professor principiante.
- Opção pela carreira docente.
- Percepções das primeiras experiências.
- Dificuldades encontradas.
- Expectativas profissionais no exercício da docência.

Em ambos os cenários, foram captadas informações gerais, por meio de um questionário exploratório, que auxiliou na escolha dos sujeitos, cujas trajetórias docentes de ingresso na carreira contribuíram com entrevistas narrativas. Os questionários exploratórios foram criados e validados por três professores no início da carreira e quatro professores experientes, que não participavam como sujeitos da pesquisa. A partir de suas análises, foram tecidas algumas considerações quanto ao: *layout* do documento; usabilidade em diferentes tecnologias; reescrita das perguntas, tornando-as mais claras e objetivas; alerta em informar sobre o Termo Livre e Esclarecido; ordem das questões; finalização do questionário. Os questionários exploratórios foram enviados para todos os professores que participaram do Processo Formativo no período de 2014; os de início de carreira, no Brasil, eram identificados nos documentos institucionais como professores iniciantes, e os professores espanhóis eram identificados como principiantes, por isso mantivemos essa coerência, conforme os documentos estudados.

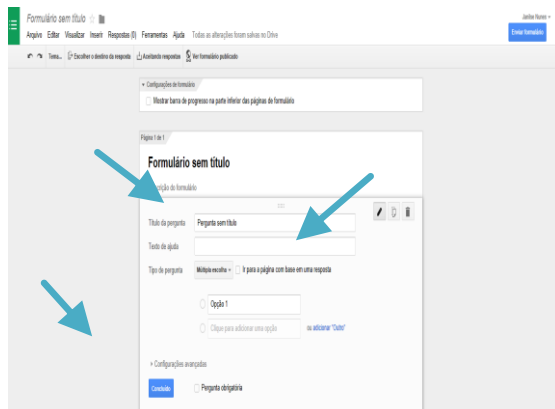
As contribuições dos avaliadores foram de suma importância para a qualificação do questionário; após a reestruturação, o mesmo foi enviado pelo *Google Drive* – Formulários *Google*, conforme Figura 5. O formulário *Google* é uma ferramenta da *Web 2.0* que

possibilita a elaboração de questionários a partir de modelos pré-estabelecidos, com respostas dissertativas e de múltipla escolha, portanto a elaboração do questionário ficou de acordo com as características da pesquisa. Para enviar o formulário, o pesquisador compartilhou, ao clicar no botão azul, identificado por: “Enviar formulário”, na parte superior direita da tela. Ao clicar em “Enviar formulário”, abria uma tela para inserir os endereços de e-mail das pessoas participantes como sujeitos da pesquisa.

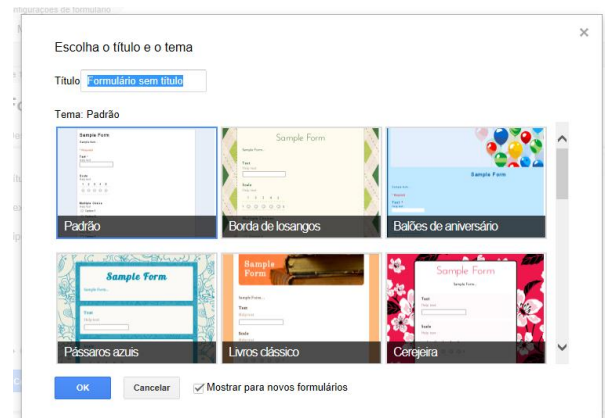
Figura 5 – Etapas da elaboração do questionário exploratório via formulários *Google*



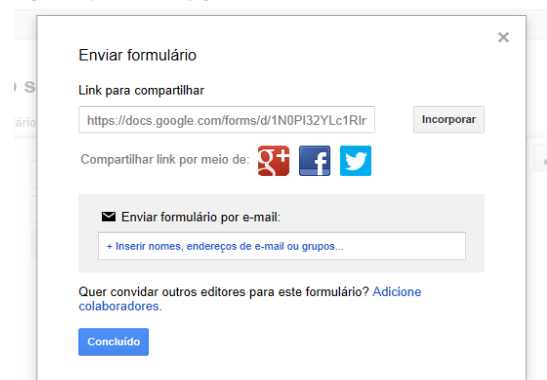
Criar formulário.



Elaborar as questões e clicar no botão “Enviar formulário”.



Escrever um título e escolher um tema.



Escrever os endereços de e-mail dos sujeitos da pesquisa e clicar em concluído.



The image shows a screenshot of a web form titled "Perfil do professor principiante". The form is part of an "Instrumento do estudo Exploratório da Pesquisa" and is marked as "*Obrigatório". The form contains several input fields for personal and academic information:

- Nome:
- Idade:
- Formação acadêmica - Curso de Graduação/Instituição:
- Período da Graduação:
- Pós-Graduação - Especialização/Instituição:

Visualização do formulário concluído.

Os sujeitos (principiante/ingressante e mentor/formador) receberam a solicitação de preenchimento do formulário no seu e-mail, assim os que tiveram interesse em participar da pesquisa clicaram no *link* disponível no corpo do e-mail e acessaram as questões. Com o término do preenchimento do questionário, clicaram no botão “Enviar formulário”, localizado na parte inferior esquerda da tela, conforme Apêndices A e B. Assim que os sujeitos enviaram o formulário, a pesquisadora recebeu as respostas em uma planilha no *Google Drive*, e somente a responsável pelo compartilhamento pôde acessar. Após análise dos questionários, conforme critérios pré-estabelecidos, os professores principiantes/ingressantes e mentores/formadores foram selecionados para a realização de entrevistas narrativas.

Para a realização das entrevistas no Brasil, selecionamos três professores iniciantes de cada área existente na Instituição, sendo elas, Saúde, Tecnológicas, Sociais e Humanas; no caso das Humanas, foi identificada como Licenciatura. A exceção foi na área das Tecnológicas, pois participaram dois sujeitos. Na Espanha, foi enviada a solicitação para preenchimento do questionário exploratório aos professores principiantes que participaram do Programa de Formação, no período de 2010 a 2011, porém tivemos pouco retorno; após essa constatação, entramos em contato direto com os principiantes e mentores e, desta forma, conseguimos a participação de dois principiantes, um da área de Sociais e um da Saúde; e três mentores da área de Sociais e dois da Saúde.

O questionário exploratório e as entrevistas narrativas foram disponibilizadas nas versões em português e espanhol³¹ a professores principiantes/ingressantes e mentores/formadores bacharéis e licenciados participantes de um processo formativo permanente em duas Instituições de Ensino Superior, sendo uma nacional e outra internacional, analisando práticas formativas com o professor principiante, com base em uma visão complexa sobre a trajetória pessoal, formativa e profissional. Quanto aos questionários, as entrevistas foram narrativas; para Isaia (2010), narrar e interpretar são processos indissociáveis em uma pesquisa, remete a *trajetórias*³² de professores, em um espaço de interlocução entre as vozes/dizeres/narrativas, dando novo sentido ao processo constitutivo da docência. Nesse sentido, dar voz aos professores por meio das narrativas possibilita que, a partir do narrado e do interpretado, possamos resgatar como os professores principiante/ingressante e o mentor/formador estão percebendo o processo formativo em busca da identidade profissional, imersos no contexto profissional, pois “a narrativa fornece detalhes contextuais e relações necessárias para a compreensão da história” (FLICK, 2009, p. 167).

Conforme Connelly e Clandinin (1995, p. 11), “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”³³. As narrativas propiciam que os sujeitos percebam como foi a sua trajetória formativa, entrelaçada ao profissional. Para Goodson (2004, p. 55), as narrativas registradas por meio das histórias de vida “Al noción de la voz del docente es importante por cuanto lleva consigo el tono, el lenguaje, la calidad y los sentimientos que incierra la forma de escribir y de hablar de cada profesor y profesora”³⁴.

Portanto, as narrativas reforçam que, ao *dar voz* aos professores, propicia-se aos docentes se reconhecerem como produtores de sua profissão, ou seja, produzir a vida de

³¹ A versão em espanhol, foi elaborada na realização do Doutorado - sanduíche.

³² "As trajetórias em uma visão unitária integra percurso pessoal e profissional, envolvendo porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Compreende não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações, muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica. Assim, um docente ou grupo compartilham valores, normas, ideias e modos de atuação de sua própria geração, mas convivem também, de modo dissonante ou não, com outras gerações anteriores ou posteriores a que pertencem" (ISAIA, 2006, p. 367).

³³ Tradução livre da autora: “a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”.

³⁴ Tradução livre da autora: “A noção da voz do docente é importante porque carrega um tom, a linguagem, a qualidade e os sentimentos que finalizam a forma de escrever e de falar de cada professor e professora”.

professor (NÓVOA, 1992), o que implica proporcionar-lhes espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, isto é, permitir que, na inter-relação dos conteúdos de sua área de formação, possam transpor esses conhecimentos para suas práticas e experiências compartilhadas.

Acreditamos que as trajetórias docentes podem ser reconstituídas a partir das narrativas dos professores, pois, conforme Connelly e Clandinin (1995, p. 16), “la narrativa está situada em una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada em la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación”³⁵. A partir do narrado e do interpretado, podemos resgatar o conhecimento mais próximo da experiência vivida pelos professores no contexto do processo formativo no qual estão inseridos, para compreendê-los como pessoas e profissionais, valorizando as experiências formativas por eles vivenciadas. Para Goodson (2004, p. 13), “los 'sujetos' y las 'voces' se transforman en 'objetos' y en 'informantes' que contribuyen com su generosidad, com sus vidas, a las carreras profesionales de los investigadores”³⁶.

As entrevistas narrativas carregam a identidade dos sujeitos que darão subsídios à análise do todo, contextualizada nas vozes dos professores e interpretada pela pesquisadora, para que venham à tona as unidades de análise, carregadas de significados que sinalizem a (re)construção, (trans)formação de elementos teóricos, a fim de subsidiar a proposta emergente para um processo formativo focado nos professores principiantes. Nesses termos, as entrevistas narrativas foram elaboradas a partir de uma matriz-guia, orientando as narrativas dos professores por meio dos tópicos de abordagem e seu desdobramento:



PROCESSOS FORMATIVOS

- Mapeamento dos programas.
- Identidades próprias entre ambos os programas.
- Identidade comum a cada programa.
- Processos formativos.



ELEMENTOS INTER-RELACIONAIS NA REDE [TRANS]FORMATIVA

- Protagonismo docente.
- Mentoria.
- Assessoramento pedagógico.

³⁵ Tradução livre da autora: “a narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa que está baseada na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação”.

³⁶ Tradução livre da autora: “os 'sujeitos' e as 'vozes' se transformam em 'objetos' e em 'informações' que contribuem com sua generosidade, com suas vidas, as carreiras profissionais dos investigadores”.

- Configuração da rede.
- Auto-organização de comunidades de aprendizagem.
- Dinâmicas das comunidades de aprendizagem e articulação entre os saberes acadêmicos.



ELEMENTOS INTER-RELACIONAIS NA AMBIÊNCIA DOCENTE

- Processos de autoformação docente.
- Aprendizagem da docência superior.
- Mediação digital.
- Atividade docente de estudo.

1.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS - MATRIZ INTERPRETATIVA COMPLEXA (MIC)

A triangulação consiste na integração dos diferentes métodos organizados para o desenvolvimento da pesquisa. Para Flick (2009, p. 32), “a triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância”. De acordo com Hébert, Goyette e Boutin (2010, p. 76), “a triangulação é um procedimento de validação instrumental efetuado por meio de uma confrontação de dados obtidos a partir de várias técnicas”.

A partir do conjunto de dados provenientes da coleta, foi necessário fazer a validação por meio da triangulação, para que obtivéssemos consolidação teórica e um olhar panorâmico sobre a circularidade dos elementos que compõem os Programas, em busca de uma identidade profissional dos professores principiantes/ingressantes e mentores/formadores, tendo em vista as suas especificidades, correlacionadas aos processos formativos institucionalizados. Conforme corrobora Morin (2002, p. 14), “a relação entre a parte e o todo, não é apenas a parte que está no todo, mas o todo que está igualmente na parte”. De acordo com Maciel (2000, p. 28), “a realidade é feita de laços e interações, sendo que para compreendê-la é preciso um pensamento em constante movimento entre as partes e o todo, percebendo o *complexus* – o tecido que junta o todo”. Para Moraes (2003, p. 195-196), “ cada unidade constitui um elemento de significado referente ao fenômeno que está sendo investigado. [...] Análise textual se inicia com a desmontagem de documentos do *corpus*, procurando-se individualizar nesse processo unidades de significado referentes ao fenômeno sob investigação”.

Por conseguinte, a matriz interpretativa complexa resulta da triangulação do conjunto dos dados e da construção/reconstrução da teoria, que possibilitará circularidade integrativa e proposição de uma proposta [trans]formativa, ancorada nos diferentes elementos da pesquisa,

sob o fio condutor do pensamento complexo, sempre considerando a necessidade de circularidade entre as informações advindas do conjunto dos dados acerca dos programas entrelaçados à matriz teórica. Nesse sentido, “é preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente. Tendo como referência as ideias dos sistemas complexos, esse processo consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos” (MORAES, 2003, p. 196). Assim, a “ordem, desordem e organização co-produziram-se simultânea e reciprocamente. Sob o efeito dos encontros aleatórios, as imposições originais produziram ordem organizacional” (MORIN, 1997, p. 55).

Dessa forma, para que haja organização, é necessário a desordem para que aconteça a auto-organização e quebre a linearidade do processo. Para Morin (1986, p. 48), “a auto-organização liga a referência a si e a referência ao que é outro: o meio e as coisas do meio”. Para Maciel (2000), permitir que a realidade seja compreendida em sua complexidade e subjetividade é necessário um olhar global no todo e nas partes, por isso não há uma sequência linear na dinamização da matriz interpretativa complexa, pois os eixos interconectam-se em circularidade. Conforme Morin (2010, p. 566),

[...] os desafios da complexidade encontram-se por toda a parte. Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo.

A circularidade integrativa, na perspectiva da auto-organização, dá-nos a condição de entrelaçar a trajetória pessoal, formativa e profissional, para compreender os elementos relevantes que constituem o todo de uma forma interconectada, agregada à singularidade-subjetividade-complexidade de cada indivíduo, proveniente do conjunto de dados, tendo em vista a concepção de uma proposta de processo [trans]formativo em rede, frente aos desafios da Educação Superior.

Nessa perspectiva, é necessário ter a compreensão de como o conhecimento se constrói. Com base em Morin (2012), o conhecimento constitui um processo de reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada por meio de princípios que compõem a ligação e a separação. Assim, para Morin (2012, p. 24), “o processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese”.

Nesse sentido, o processo circular é compreendido como princípio organizador, um método; segundo o pensamento complexo de Morin *et al.* (2003, p. 34), “o método, visto como caminho/ensaio/estratégia contém um conjunto de princípios metodológicos que configuram um guia para um pensar complexo”. Então, a circularidade entre as partes e o todo se dá na disjunção das partes e a religação, a partir das conexões conceituais no todo da tese, pois “o todo só funciona como todo se as partes funcionarem como partes. O todo deve estar relacionado com a organização” (MORIN, 1997, p. 122).

Desta forma, a pesquisa foi organizada em fases, que compõem a organização do trabalho; a primeira constituiu a realização de um levantamento conceitual, aprofundamento da matriz teórica e integração dos aportes teóricos e metodológicos. A segunda fase comportou a realização da pesquisa exploratória com 100% dos participantes dos programas, por meio de questionários eletrônicos via *Google Drive*, no contexto brasileiro; análise dos formulários digitais respondidos; sistematização das informações; seleção de amostragem dos questionários exploratórios para entrevistas narrativas, partindo das informações da etapa exploratória; entrevistas narrativas: interlocução com gravação em dispositivo digital e transcrição. Na terceira fase, foi realizado o estágio de doutorado-sanduíche na Universidade de Sevilha – Espanha; a tradução para o Espanhol³⁷ do questionário exploratório; foram enviados questionários eletrônicos, via *Google Drive*, para 100% dos participantes do programa, totalizando 27(vinte sete) Mentores e 66 (sessenta e seis) Principiantes, no período de 2010 a 2011; foram analisados os formulários digitais respondidos, para a realização de sistematização das informações; seleção de amostragem dos questionários exploratórios para entrevistas narrativas. Além disso, foi ampliado e reelaborado o Estado da Arte, a partir de publicações provenientes dos Congressos Internacionais sobre Professores Principiantes e a Inserção Profissional na Docência; realização das entrevistas narrativas e transcrições em espanhol (transcrevemos em espanhol para preservar e valorizar a internacionalização do estudo). Na quarta fase, foi realizada a desconstrução das categorias que sinalizaram os principais indicadores encontrados nas entrevistas narrativas e na triangulação das informações, surgindo as categorias emergentes; por meio do Programa *Maxqda*, que resultou em um quadro referencial, os resultados da pesquisa foram cruzados com o referencial teórico, produzindo o *corpus* da pesquisa. A quinta fase foi constituída pela

³⁷ Optamos por deixar as transcrições em Espanhol no *corpus* da tese, para respeitar a identidade espanhola.

análise interpretativa complexa³⁸, a partir da realização do estudo sistematizado no quadro de análise, em que entrelaçamos os objetivos da investigação e o referencial teórico. Foi elaborado um *site* para agregar todos os Congressos, a fim de que os futuros pesquisadores possam desenvolver suas pesquisas. Na sexta fase, foi realizada a construção da proposta de processos formativos de [trans]formação em rede, bem como a construção do relatório final (tese) e a organização da defesa final. Finalização da organização do *site* e encaminhamentos para o término dos livros, provenientes do estudo realizado no Estado da Arte.

Embora o trabalho tenha acontecido nessa ordem, ocorreram variações durante o desenvolvimento da pesquisa; a variação de maior impacto foi a de que o programa de formação na Universidade de Sevilha já havia sido finalizado e, por isso, tivemos algumas dificuldades em relação ao retorno do questionário exploratório, embora os professores principiantes e mentores ainda se encontrassem na universidade. Vale lembrar que as autorizações institucionais (Apêndices E e F) foram encaminhadas e assinadas pelos responsáveis das duas instituições, obtendo-se a anuência para a realização da pesquisa; a pesquisadora compromete-se em preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, expressa pelo Termo de Confidencialidade (Apêndice G), dispondo de elementos para prover a sua segurança e o seu bem-estar durante as fases do estudo; para os sujeitos da pesquisa, elaborou-se um modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em português e espanhol, que deverá ser lido e assinado por eles (Apêndice H)

1.5 CORPUS DA PESQUISA POR MEIO DO PROGRAMA MAXQDA

A análise dos dados foi realizada por meio do programa MAXQDA, que possibilitou a elaboração do metatexto, entrelaçando o referencial teórico e os dados coletados. O metatexto, designado como *Corpus* da pesquisa por Moraes (2003), constitui-se no primeiro ciclo da análise textual descritiva, sendo que, inicialmente, na “incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que esta permite construir a partir do mesmo texto” (2003, p. 192). Esse significado permitirá dar sentido à leitura, nas múltiplas significações, para fins de resultar o *corpus* da análise textual.

Para Moraes (2003, p. 193), a “análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes”. Nessa perspectiva, Morin (2002, p. 36) corrobora ao afirmar que

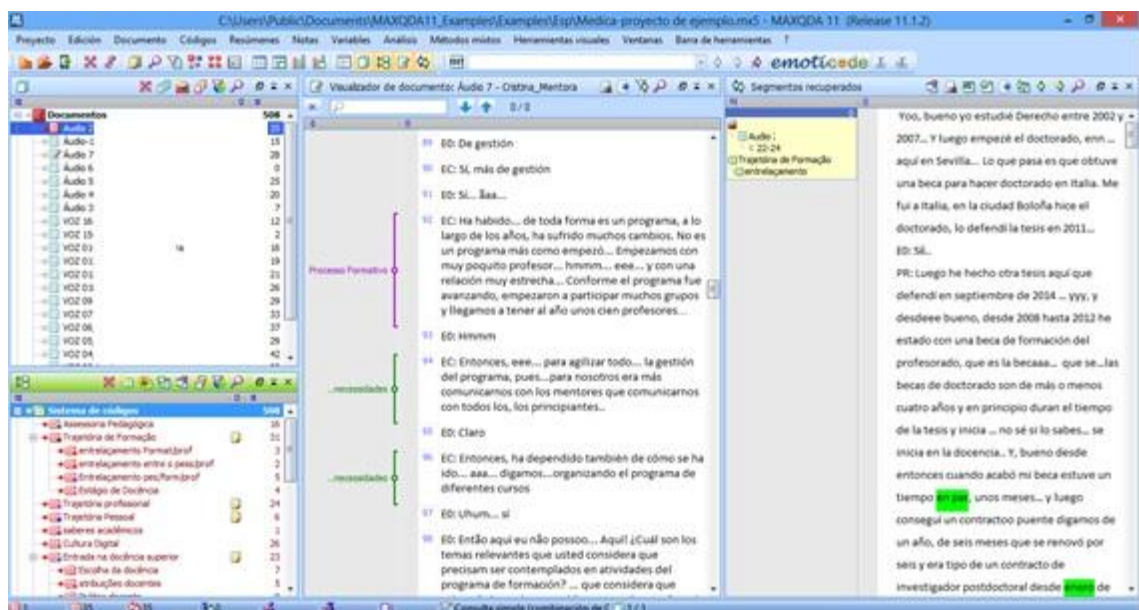
³⁸ Conforme Scremin (2013), a Análise Interpretativa Complexa se define como um desdobramento da análise, sendo necessária a construção de alguns caminhos para agregar os princípios da complexidade, como elementos e movimentos analíticos das narrativas.

“o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. O autor ainda ressalta que o conhecimento das teorias é o que fundamenta a pesquisa, e tem implicações diretas na interpretação dos dados a partir do conjunto de significantes, pois “o pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias” (2003, p. 193).

Para a realização do metatexto, a partir da desmontagem do texto inicial apresentado no projeto de tese, houve a “desconstrução do *corpus*”; dessa desconstrução, evidenciaram-se as categorias de análise estabelecidas inicialmente e, a partir das entrevistas narrativas, surgiram categorias emergentes. A análise foi desenvolvida a partir do programa MAXQDA, que é um programa especializado em análise de dados em métodos qualitativos e mistos, desenvolvido pela empresa Verbi *Software*, com sede em Berlim, na Alemanha. O *software* está em contante atualização e encontra-se em vários idiomas, a versão utilizada na pesquisa estava configurada para o espanhol. Segundo Nodari (2014, p. 4), “estes softwares incluem funcionalidades específicas para os processos de codificação e categorização, através da criação e manutenção da hierarquia de códigos e associação destes a pontos específicos no material analisado, além de ferramentas de busca otimizadas para estes processos”.

O layout do *software* é de fácil navegação, dividido em três colunas; na primeira, da esquerda para a direita, estão as transcrições; na parte superior e na parte inferior, os códigos; na coluna do meio, aparece a transcrição selecionada e, na coluna da direita, as partes selecionadas pelos filtros que o pesquisador desejar, podendo exportar para o *Excel*, conforme Figura 6.

Figura 6 – Layout do software MAXQDA



Fonte: Print da tela do programa MAXQDA.

Ao baixar as transcrições no MAXQDA, começa o processo de codificação, a partir da criação de códigos e subcódigos que estão vinculados às categorias. No processo de análise, seleciona-se a transcrição na coluna do meio e arrasta o código para ficar marcado. Ao todo, na pesquisa, foram 508 marcações, conforme os códigos criados, num total de 19 sujeitos, 16 códigos e 20 subcódigos. A circularidade na escrita final da tese se dá na desconstrução do texto inicial do projeto; segundo Moraes (2003, p. 195), “ a desconstrução e unitarização do *corpus* consiste num processo de desmontagem [...], destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica”.

A desconstrução do texto inicial foi organizada a partir das categorias *a priori* e das emergentes provenientes da coleta de dados. As categorias *a priori* foram: Autoformação docente; Mentoria pedagógica; Mediação digital; Articulação entre os saberes acadêmicos; Aprendizagem da docência superior, além dessas categorias *a priori*, surgiram outras provenientes da reestruturação da coleta com base no questionário exploratório; essas categorias emergentes, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Sobre as categorias do estudo

Categorias <i>a priori</i>	Categorias emergentes
Aprendizagem da docência superior.	Estágio de docência; Entrada na docência superior; Pedagogia Universitária; Cultura Docente.
Articulação entre os saberes acadêmicos.	Necessidades formativas; Processo formativo. Rede de relações docentes.
Desenvolvimento profissional docente.	
Autoformação docente.	
Mediação digital.	Cultura digital.
Mentoria pedagógica.	Assessoria pedagógica.

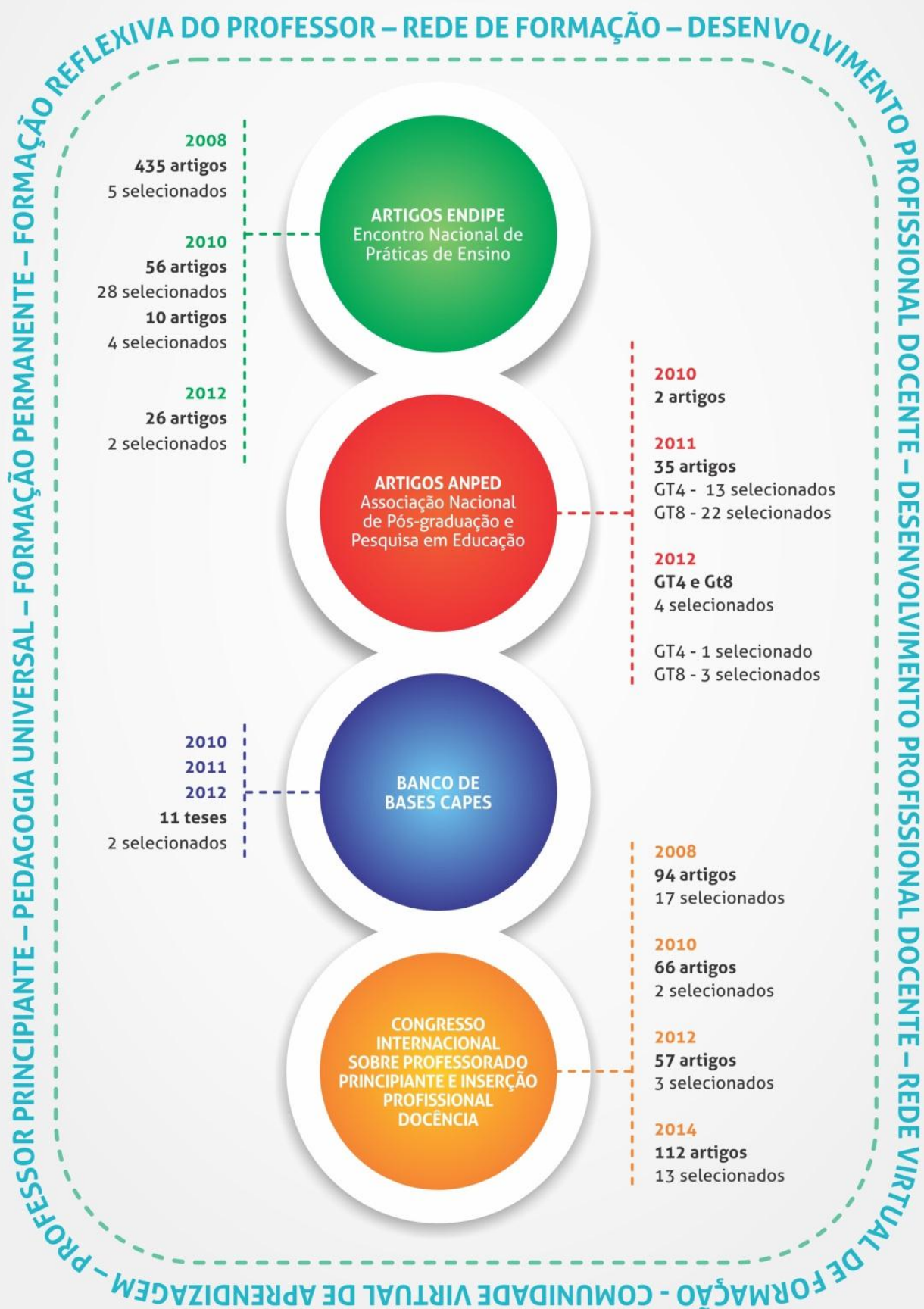
As categorias emergentes complementam as categorias *a priori*, dão mais sentido à pesquisa; conforme o contexto investigado, geram a circularidade da análise, que perpassa a ordem estabelecida nas categorias *a priori* à desordem estabelecida pelas categorias emergentes, criando o metatexto. Para a elaboração do metatexto, foi necessária uma “impregnação e envolvimento”; segundo Moraes (2003, p. 196), “é preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente. Tendo como referência as ideias dos sistemas complexos, esse processo consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos”.

Para Morin et al. (2003, p. 38), sistemas complexos são sistemas vivos, em movimentação entre a ordem e a desordem; dessa forma, “o pensamento complexo precisa da

lógica aristotélica, mas, por sua vez, necessita transgredi-la. Ao ser paradigmaticamente dialógico, o pensamento complexo põe em evidência outros modos de usar a lógica. Sem rejeitar a análise, a disjunção ou a redução”. Para isso, Moraes (2003, p. 196) corrobora, afirmando que “nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se às custas da desordem”. A transposição do texto para metatexto necessita estar estruturado para colaborar com a compreensão do fenômeno investigado, conectado com os objetivos e questões de pesquisa, relacionando-os entre si, no sentido de transparecer as relações entre as partes e o todo e o todo e as partes, em um movimento circular; essa perspectiva está evidenciada nos próximos capítulos, cujo tema apresenta o cenário sobre a investigação em relação à temática desenvolvida.

CAPÍTULO 2

Conhecimento Atual do Tema



CAPÍTULO 2 – CONHECIMENTO ATUAL DO TEMA

2.1 RESULTADOS DE PESQUISA ENTRE 2008 E 2014: VISÃO PANORÂMICA SOBRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Iniciamos esta pesquisa em âmbito de Doutorado sobre redes de [trans]formação docente que priorizem os processos de iniciação à docência universitária de uma maneira complexa, como base auto-organizativa de comunidades de aprendizagem. É significativo termos uma visão panorâmica sobre a produção do conhecimento, desenvolvida na área da formação permanente de professores principiantes no âmbito da Educação Superior, a partir dos seguintes descritores: professor principiante; pedagogia universitária; formação permanente; formação reflexiva de professores; rede de formação; desenvolvimento profissional docente; rede virtual de formação; comunidades virtuais de aprendizagem. Essa busca pelo conhecimento se configura pela proposta de fazer um estudo do estado da arte, para identificar saberes que foram parte da base epistemológica na área, no período de 2008 a 2014, para sustentar esta pesquisa teoricamente.

O estado da arte tem como finalidade realizar um levantamento de publicações em eventos e periódicos de referência na área para, a partir desses resultados, definir os caminhos teóricos deste projeto de tese. Conforme Romanowski e Ens (2006), estados da arte podem significar uma importante contribuição na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, a fim de identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica; apontar as restrições, lacunas sobre a pesquisa; identificar experiências inovadoras com possíveis alternativas de solução para os problemas; e reconhecer as contribuições da pesquisa na área focalizada. Castro e Werle (2004, p. 1) afirmam que um estado da arte “é uma análise da produção acadêmica em uma determinada área que permite reconhecer e identificar o conhecimento produzido, as áreas de tensão e possíveis avanços na compreensão do tema”. Ferreira (2002) define que pesquisas denominadas estado da arte trazem em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Granúzzio e Ceribelli (2010, p. 1) complementam a definição de estado da arte afirmando que é um “levantamento e mapeamento do percurso, de trabalhos acadêmicos já percorridos sobre um determinado tema, num determinado lugar e tempo, incluindo uma análise crítica das produções encontradas”; portanto, o estado da arte colabora para a divulgação e reflexão acerca dos conhecimentos produzidos para fins de auxiliar no avanço da pesquisa científica.

Para a elaboração do estado da arte desta tese, foram selecionados trabalhos completos, publicados em anais e livros de eventos, e teses, publicadas no período de 2010 a 2012, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES³⁹.

A produção científica mapeada nos eventos foi estruturada a partir dos resultados em dois eventos: reuniões anuais itinerantes da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED Nacional⁴⁰, no período de 2010 a 2012; nos Grupos de trabalho GT 4 de Didática e GT 8 de Formação de Professores; no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE⁴¹, nos anos de 2008⁴², 2010 e 2012; nos eixos 3 e 7, “Formação de professores e saberes docentes” e “Ensinar e aprender no meio virtual e outras linguagens”; e também em todas as edições do Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserção profissional à docência (2008, 2010, 2012, 2014), promovido pela equipe de professores formadores do Grupo de Pesquisa Innovacion, Desarrollo, Evaluacion y Asesoramiento⁴³ - IDEA, vinculado à Universidade de Sevilha⁴⁴. A escolha desses eventos aconteceu em função da sua relevância, no sentido da produção de conhecimentos no campo da Educação, mais especificamente na Educação Superior, por ser *locus* de divulgação e publicação das pesquisas relacionadas à área desta pesquisa, pois os eventos se constituem como um espaço significativo para estabelecer a rede entre os pesquisadores de diferentes instituições em nível nacional e internacional.

A busca pelo conhecimento teve continuidade no banco de dados da CAPES, que se constitui em um acervo de produção científica e se configura como um repositório de teses e dissertações⁴⁵. Nesses espaços virtuais de produção científica (Anais e Banco de dados da CAPES), realizamos ampla pesquisa nas produções científicas, compostas pelas teses, no período de 2010 a 2012, a partir dos descritores, como forma de ampliar a visão panorâmica da área em estudo. Assim, a elaboração desse Estado da Arte segue o caminho metodológico definido por Romanowski (2002), considerando as seguintes etapas: definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; definição do período a ser pesquisado; localização dos bancos de pesquisas, bem como em eventos relevantes da área; organização e

³⁹ Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

⁴⁰ Fonte: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>.

⁴¹ Fonte: <http://www.endipe2012.com.br/historico.php>.

⁴² Em especial o ENDIPE iniciará em 2008, para que possamos analisar três eventos.

⁴³ Tradução livre da autora: Grupo de Pesquisa Inovação, desenvolvimento, avaliação e assessoramento.

⁴⁴ Universidade de Sevilla: <http://www.us.es/>.

⁴⁵ Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

seleção do material que compõe o *corpus*⁴⁶ do estado da arte, a partir do estabelecimento de critérios (trabalhos completos publicados em anais, livros de eventos e teses), dos títulos, resumos e palavras-chave; realização do levantamento de teses localizadas no banco de teses da CAPES; realização de leitura da totalidade dos artigos e teses selecionadas com elaboração de síntese preliminar e do quadro A; organização do relatório do estudo, compondo a sistematização das sínteses (informações qualitativas) e dos Gráficos (informações quantitativas), identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e nos trabalhos completos; realização da análise e elaboração das conclusões preliminares, para fins de subsidiar a continuidade da pesquisa.

Quadro 1 – Organização das informações referentes aos artigos/teses

Evento/ BDTD – Ano						
Descritores	Nº total de artigos/teses:					
	Nº total de artigos/teses selecionados:					
	Título	Palavras - chave	Autores citados	Conceitos/Citações	Link	Referências
Professor principiante						
Pedagogia universitária						
Formação permanente						
Formação reflexiva de professores						
Rede de formação						
Desenvolvimento profissional docente						
Rede virtual de formação						
Comunidades virtuais de aprendizagem						

Após a qualificação, houve a necessidade de inserir, no Estado da Arte, o Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserção profissional à docência, em função de que é um evento focado no professor principiante e na sua formação. Nesse sentido, foram analisadas todas as edições, observando os descritores.

⁴⁶ Conforme Moraes (2003), o *corpus* é constituído por produções textuais referentes ao fenômeno e originadas em um determinado tempo.

2.1.1 Resultados das reuniões anuais da ANPED Nacional: período de 2010 a 2012

Em 2010, aconteceu a 33ª Reunião Anual da ANPED Nacional⁴⁷, realizada em Caxambu - Minas Gerias, com a temática central “Educação no Brasil: O Balanço de uma Década”, em cujos anais foram encontrados dois trabalhos, um em cada um dos seguintes Grupos de trabalho: GT 4 – Didática⁴⁸ e GT 8 - Formação de Professores⁴⁹. Portanto, dos trinta e três trabalhos publicados, dois foram selecionados com o descritor “Professor principiante”, pois ambos os artigos discutem a entrada na docência universitária desse professor, segundo Marcelo (2009).

Isaia e Maciel e Bolzan (2010) discutem, no artigo, os resultados da pesquisa “Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes”, destacando o segundo movimento construtivo da docência, que se configura pela entrada na Instituição de Educação Superior. A pesquisa teve uma abordagem investigativa de cunho narrativo (CONNELLY; CLANDININ, 1995; McEVAN, 1998; BOLIVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; GOODSON, 2004), e a análise caracteriza-se por uma interpretação das narrativas dos professores, com o método de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007; BAUER; GASKELL, 2002). Das narrativas surgiram três eixos de análise: inserção na docência superior; sentimentos docentes; resiliência docente.

A entrada na docência é marcada pela falta de preparação específica para este nível de ensino. Nesse sentido, problematizamos: “quem forma ou como se formam estes docentes?”, cuja possibilidade de resposta seria o aprender ao longo da carreira docente, perpassando a dinâmica dos movimentos construtivos da docência. Sendo assim, os professores iniciantes, nos primeiros anos (0-5 anos) da carreira docente, referidos nesse artigo, aprendem e interiorizam os conhecimentos, os modelos, as normas, os valores, as condutas pedagógicas, que caracterizam a cultura docente e acadêmica na qual deverão se integrar, configurando-se como um momento em que há fertilidade na interatividade profissional.

⁴⁷ Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>.

⁴⁸ CUNHA, M. I. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: **Anais da 33ª Reunião Nacional da ANPED**, 2010.

⁴⁹ ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R.; BOLZAN, D. P. V. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: **Anais da 33ª Reunião Nacional da ANPED**, 2010.

O artigo de Cunha (2010a), intitulado “O campo da iniciação à docência universitária como um desafio”, trata de um evento em Buenos Aires⁵⁰ sobre a temática de professores iniciantes, no qual foram apresentados estudos sobre a construção dos saberes dos docentes iniciantes ao ingressar na carreira docente, no âmbito da Educação Superior, como um “rito de passagem” entre a formação acadêmica. Assim, “o professor precisa integrar conhecimentos a partir de diferentes contextos para ir construindo sua forma própria de agir, sua teoria pessoal em relação à gestão da aula, com implicações cognitivas, éticas e afetivas” (CUNHA, 2010a, p. 5). Dessa forma, percebemos o interesse significativo dos professores principiantes em discutir suas práticas, dividir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos; parece um momento profissional em que buscamos um estilo. Nesse sentido, o artigo apresenta, como estratégia formativa, oficinas e reuniões pedagógicas, bem como a integração de docentes mentores ou tutores que se convertem em formadores da iniciação de seus colegas e repensam a própria formação; essa estratégia vem sendo usada em programa de inserção/formação, vinculados à pesquisa de Marcelo (2009) e Mayor (2009).

Nos anais da 34ª Reunião Anual da ANPED Nacional de 2011⁵¹, realizada em Natal, Rio Grande do Norte, cuja temática foi sobre “Educação e Justiça”, foram revisados trinta e cinco trabalhos publicados, sendo treze trabalhos no GT4 – “Didática” e vinte e dois no GT8 – “Formação de Professores”. Do GT4, foram selecionados dois trabalhos, um no descritor “Pedagogia Universitária”, porém, no trabalho, só consta o resumo, e o outro no descritor “Desenvolvimento Profissional Docente”, mas o artigo trata da Educação Básica, por isso ambos não foram analisados. Do GT8, foram encontrados dois artigos, um artigo com o descritor “Professor Principiante”, contudo com enfoque nos professores principiantes dos anos iniciais da Educação Básica, por isso não foi analisado, e o outro, no descritor “Pedagogia Universitária”.

O artigo intitulado “*Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária*”⁵², vinculado ao descritor “Pedagogia Universitária”, é proveniente de uma investigação do grupo “Formação de professores e práticas educativas: educação básica e superior” (GPFOPE/UFSM), com uma abordagem qualitativa de cunho sociocultural (CLANDININ; CONELLY, 1995; VYGOSTKI, 2007; BAKTHIN, 1992, 2006), baseado nas

⁵⁰ II Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência ocorrido em Buenos Aires, Argentina, entre 24 e 26 de fevereiro de 2010.

⁵¹ Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59.

⁵² POWACZUK, A. C.; BOLZAN, D. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. In: **Anais da 34ª Reunião Nacional da ANPED**, 2011.

narrativas a partir das entrevistas semiestruturadas dos professores bacharéis e licenciados de uma Universidade Federal. Esse artigo nos remete à reflexão acerca da construção da docência universitária, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades que viabilizem o exercício de ser professor de forma qualificada, frente ao contexto e às intencionalidades envolvidas diariamente no ensino superior. Desse modo, a “ação de formação caracteriza-se pela realização de um trabalho sobre si e, portanto, reflexivo, caracterizando a dinâmica de desenvolvimento pessoal e profissional do professor” (2011, p. 5), respaldado nos estudos acerca da Pedagogia Universitária (ISAIA, 2003, 2004, 2005, 2006; MOROSINI, 2001, 2003; MASETO, 2005; PIMENTA; ANASTÁSIOU, 2002; CUNHA, 2006, 2008, 2010; ZABALZA, 2004). Assim, a leitura do artigo possibilitou a reflexão em relação aos espaços formativos para o desenvolvimento de estratégias pessoais e institucionais sistematizadas e organizadas para a análise, orientação e apropriação dos saberes e fazeres da docência superior, específicos de cada área de atuação.

Nos anais da 35ª Reunião Anual da ANPED Nacional de 2012⁵³, realizada em Porto de Galinhas – Pernambuco, foram encontrados três trabalhos no GT8 – “Formação de Professores”, sendo um identificado no descritor “Formação Permanente”; um, no descritor “Pedagogia Universitária”; e outro, no descritor “Rede de formação”. No GT4 – “Didática”⁵⁴, foi selecionado um trabalho no descritor “Desenvolvimento Profissional”, portanto, quatro trabalhos dos trinta e cinco publicados nos GTs 4 e 8; os demais descritores não foram encontrados.

O artigo intitulado “*Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível*”⁵⁵, apresentado no GT8 e identificado no descritor “Formação Permanente”, trata de processos formativos na universidade, que possibilitam a construção de aprender a ensinar e sobre a identidade docente; segundo Cunha (2001), a docência é uma atividade complexa; a formação para essa atividade complexa é entendida, conforme Nóvoa (2009), por ser uma aprendizagem ao longo da vida. A formação de professores é descrita no artigo como sendo um processo contínuo, sistemático, organizado, que perpassa toda a carreira docente, a qual se consubstancia em quatro fases, descritas por Feiman (1990): a) fase de pré-treino, que inclui as experiências de ensino, vivenciadas enquanto estudantes; b) fase de formação inicial, que é a etapa de

⁵³ Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/>.

⁵⁴ TEIXEIRA, C. Docência na educação superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas. In: **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012.

⁵⁵ ROCHA, Á.; AGUIAR, M. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012.

preparação formal numa instituição específica de formação de professores; c) fase de iniciação, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional; e d) fase de formação permanente, que inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional.

O artigo intitulado “*Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede*”⁵⁶, apresentado no GT8, está vinculado ao descritor “Formação em Rede” e se reporta à conotação de formação de rede, porque se refere à formação permanente que envolve os professores do município, do estado e das universidades, constituindo, assim, uma rede de formação entre escolas municipais e universidade, conforme explica Duarte (2012, p. 2): “a formação de professores necessita acompanhar a evolução das práticas, constituindo-se em espaço de formação permanente, que possibilite a discussão da realidade na qual o sujeito está inserido, partindo da sua realidade e experiência vivenciada”.

O artigo intitulado “*Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão*”⁵⁷, apresentado no GT8, identificado no descritor “Desenvolvimento Profissional”, trata de uma pesquisa sobre docência no ensino superior, realizada no período de 2006 a 2010, com o objetivo de “apreender nas representações discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições federais de ensino superior, de diversas áreas de conhecimento e de regiões geográficas no Brasil, os sentidos e os significados da formação para a docência no ensino superior” (2012, p. 1). O artigo, embasado em Cunha (2008), menciona que a docência exige saberes específicos e a complexidade para o exercício da docência precisa ser reconhecida. Zabalza (2004) identifica três atribuições aos professores universitários: o ensino, a pesquisa e a administração nos diversos espaços institucionais.

Temos, então, como resultados dessa pesquisa “a existência de um hiato entre o concebido e o vivido pelos pós-graduandos em relação à docência, tanto os que têm experiência como docentes no ensino superior como aqueles que ainda não são professores” (2012, p. 2). Embora pertencente aos programas de pós-graduação, formação de pesquisadores para áreas específicas, muitas vezes o aprofundamento teórico sobre a docência é limitado à disciplina de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior. Para Morosini (2000), uma disciplina não dá conta das exigências da docência na educação superior, que é composta pelo ensino, pesquisa e extensão. Veiga (2006)

⁵⁶ DUARTE, J. Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede. In: **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012.

⁵⁷ CAMPOS, V. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. In: **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012.

argumenta acerca da necessidade de o futuro professor compreender o conhecimento da área específica, entrelaçado aos conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, a pesquisa registra a fragilidade do desenvolvimento profissional docente, pois está fragmentado em disciplinas ou estágios que não são obrigatórios para todos os pós-graduandos. Mesmo assim, bacharéis e licenciados se sentem aptos ao exercício da docência, pois alguns declararam que “aprenderam a ser professores de forma drástica, pois não tiveram 'oficialmente' nenhum contato com conhecimentos pedagógicos nem na graduação e nem na pós-graduação” (2012, p. 10).

O trabalho *“Docência na educação superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas”*, vinculado ao descritor da “Pedagogia Universitária”, no GT4, aborda como a docência universitária vem se constituindo há duas décadas; além disso, enfoca a problemática das questões metodológicas em sala de aula, pois os professores não tiveram uma formação pedagógica, obtendo, assim, como resultados, desgaste profissional e insatisfação dos alunos. O artigo trata de uma pesquisa realizada com os professores dos cursos de Música, Pedagogia e Biologia, caracterizada por um estudo exploratório, com uma abordagem qualitativa e quantitativa (análise de questionários e entrevistas com professores das licenciaturas), em um paradigma interpretativo, utilizando, como substrato, a noção de representações sociais (JODELET, 2001), com base nos seguintes autores: em nível nacional: Cunha (1998); Veiga (2000, 2005) e Pimenta e Anastasiou (2002); e, internacional, Marcelo (1999) e Zabalza (2004) e Nóvoa (2002) e Alarcão (1998). O desenvolvimento da profissionalização docente acontece ao longo do processo de profissionalização do docente referenciado pelos autores Libâneo (2000), Veiga (2002), Brzezinski (2002), Lessard e Tardif (2003). Concluímos, respaldados no artigo, que um dos caminhos seria o trabalho em parceria, o trabalho interdisciplinar, em rede, mas infelizmente isso não parece ocorrer com muita frequência no ensino universitário.

Para fins de uma análise quantitativa acerca das produções acadêmicas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED Nacional, no período de 2010 a 2012, foram elaborados Gráficos com a quantidade de artigos achados a partir dos descritores desta pesquisa, conforme Gráficos 1, 2 e 3.

Gráfico 1 – Número de artigos publicados nos GTs 4 e 8 nas Reuniões Nacionais - 2010 a 2012

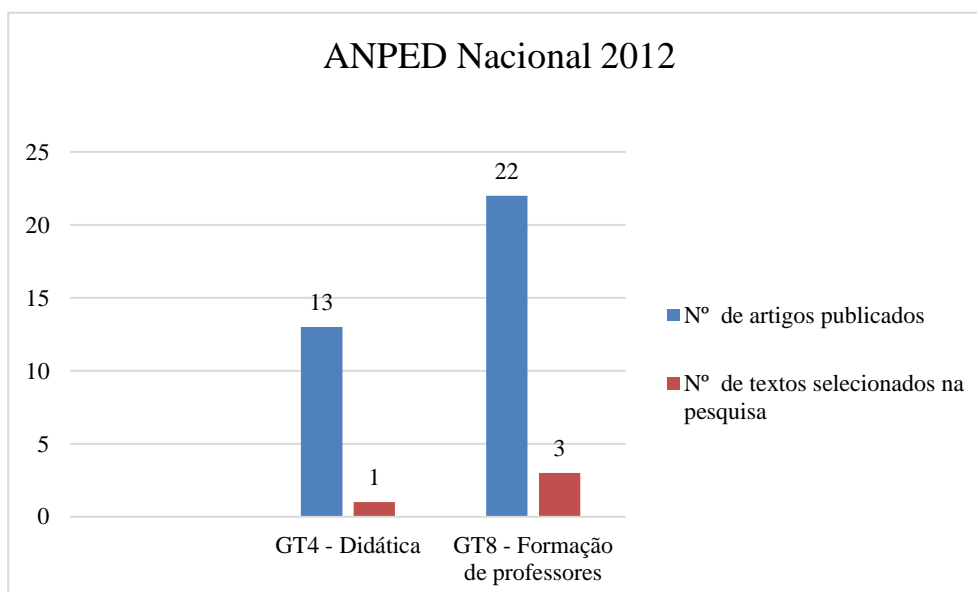
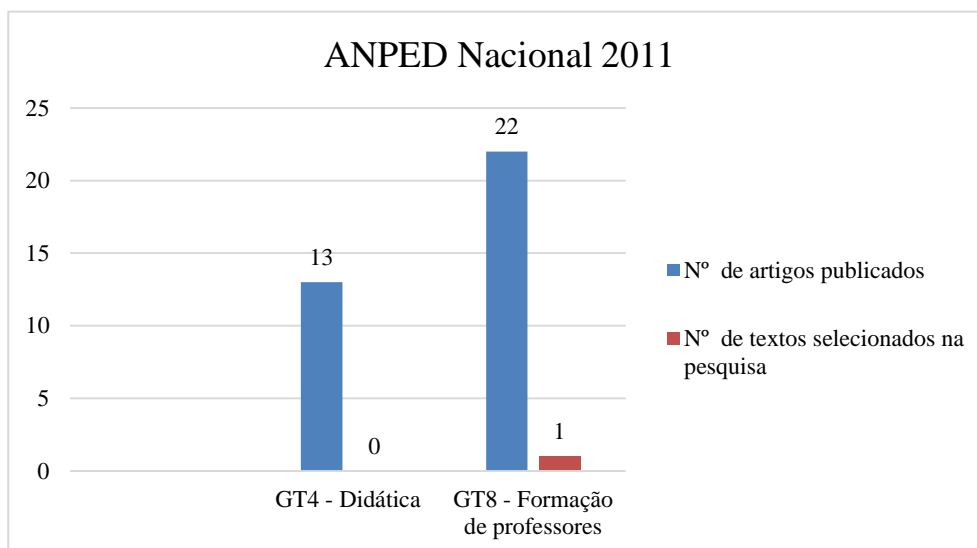
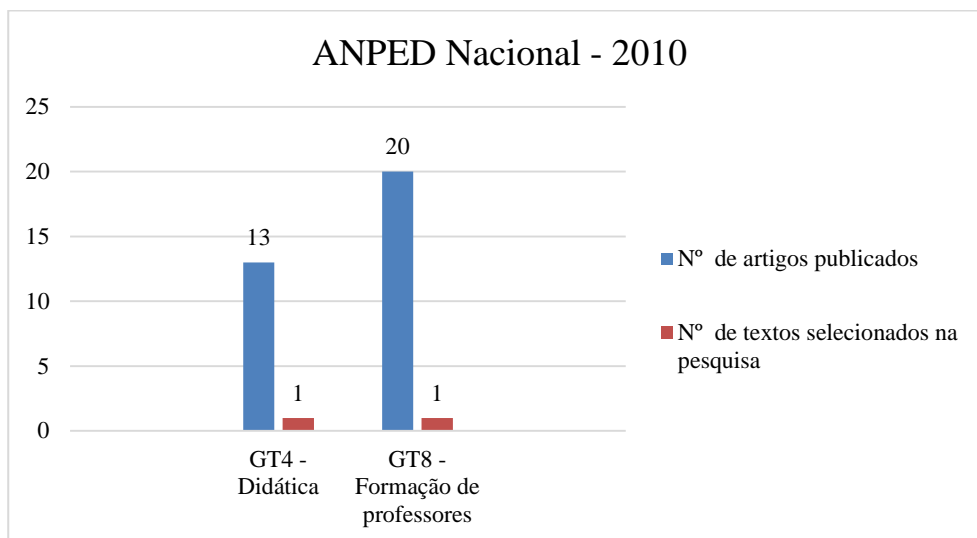
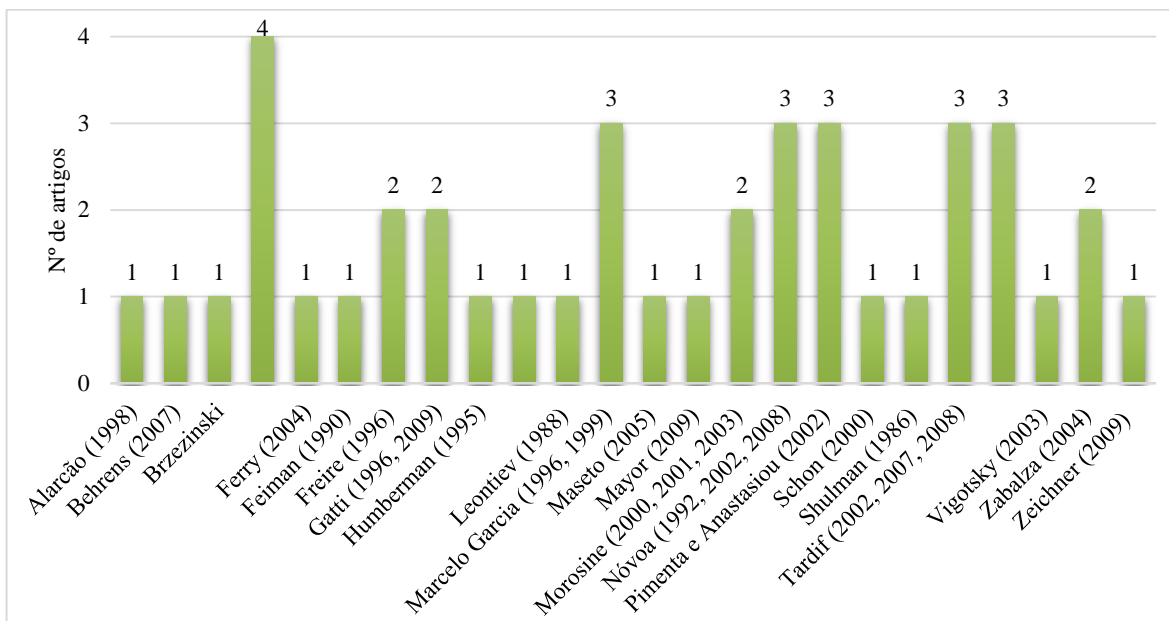
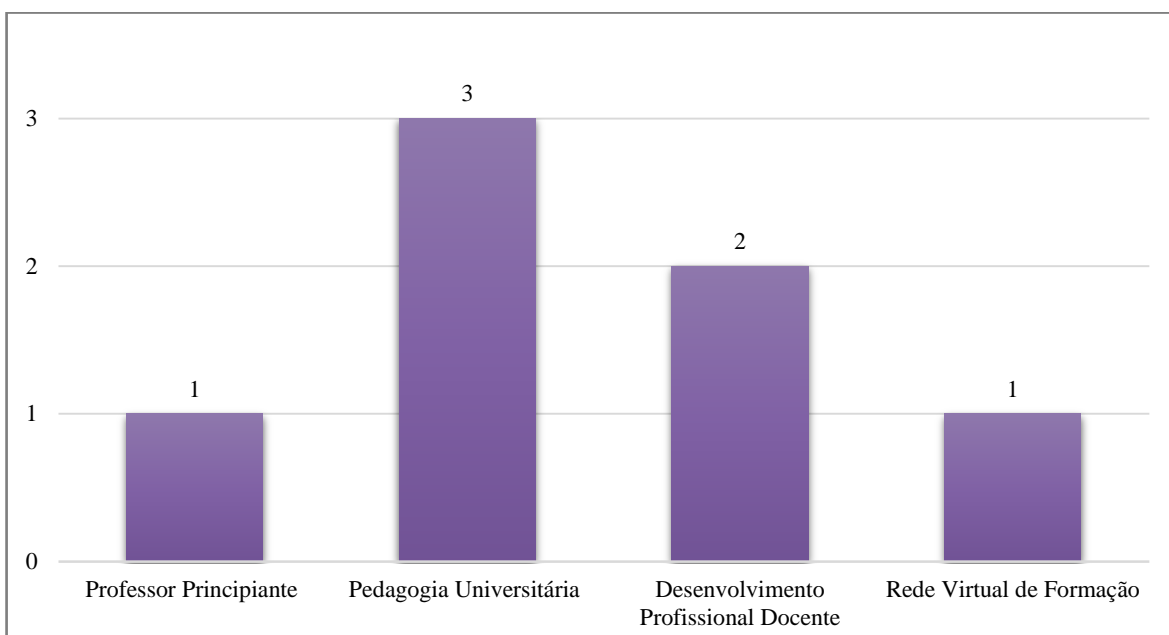


Gráfico 2 – Autores citados nos artigos selecionados na ANPED Nacional – 2010 a 2012



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 – Número de trabalhos selecionados na ANPED Nacional



Fonte: Elaborado pela autora.

2.1.2 Resultados do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE: período de 2008 a 2012

Em 2008, aconteceu, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, o XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE com a seguinte temática geral: “Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas”, e apoio da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). No eixo três, intitulado “Formação de professores e saberes docentes”, foram apresentados quatrocentos e trinta e cinco artigos em painéis, sendo que desses apenas cinco se enquadraram no descritor “Pedagogia Universitária”, baseados em Freire (1995, 1997), Gramsci (1975 e Morosini (2003), Rios (2001), Tardif (2002, 2003), Schön (2000), Cunha (2003, 2005, 2006, 2007), Japiassu (2006) e Morin (2000, 2001).

O artigo “*Pedagogia universitária: para além do nome, uma concepção e uma prática*”⁵⁸, vinculado ao painel “Da metodologia do ensino superior à pedagogia universitária: itinerários de formação e prática docente”, tem como temática central o trabalho docente no ensino superior, para fins de apontar os avanços educacionais da prática e da reflexão dos professores nesse contexto, a partir de uma formação continuada, cujo objetivo é “desenvolver com os professores da Universidade um programa no qual se discutia o papel do professor, as dimensões de sua prática e os desafios para um ensino de boa qualidade” (RIOS, 2008, p. 2).

A formação continuada é definida, no artigo, como um “processo de aprimoramento da competência profissional e busca ir ao encontro de objetivos apresentados à comunidade acadêmica pelos gestores da Universidade” (RIOS, 2008, p. 4). Desse modo, a discussão sobre Pedagogia Universitária é exemplificada à luz de um Programa de Formação dos docentes da PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, desenvolvido em 2003 e 2004, organizado por encontros quinzenais, com diferentes temáticas acerca das questões problematizadas da sala de aula universitária. As discussões nesses encontros resultaram uma publicação, porém esse processo formativo não teve continuidade, por vários motivos, entre eles: “disponibilidade dos professores, a definição de horários comuns para os encontros, circunstâncias internas e externas que interferiam no movimento da Universidade” (RIOS, 2008, p. 8). Por esse motivo, a autora traz um elemento significativo a partir da

⁵⁸ RIOS, T. A. Pedagogia universitária: para além do nome, uma concepção e uma prática. In: **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, 2008.

problematização: “Por que trazer o relato de uma experiência que não chegou a se consolidar como uma prática permanente e duradoura na Universidade?” (RIOS, 2008, p. 9). Nesse sentido, Rios confirma o que os estudiosos, na área da Pedagogia Universitária, concluem: faltam esforços institucionais para manter o processo formativo continuado dos professores universitários, conforme afirma Cunha (2003, p. 33): “as grandes discussões acadêmicas sobre a vocação da universidade vão-se perdendo e, em seu lugar, são colocadas energias para dar conta da qualidade imposta pelos processos avaliativos externos”. Compreendemos, dessa forma, que não existe receita para a consolidação de Programas Formativos, mas é necessário ter “coragem” para institucionalizá-los e compreender que as instituições de Educação Superior não são meramente educativas, mas sim pedagógicas.

Outro artigo⁵⁹ – “*Pedagogia universitária: experiências de formação na Universidade Federal de Santa Catarina*”, alinhado ao painel “Formação para a docência universitária: a responsabilidade institucional como eixo do desenvolvimento profissional de professores”, e classificado no descritor “Pedagogia Universitária”, trata sobre um programa de formação continuada para professores da UFSC. Esse programa iniciou em 2002 para professores em início de carreira, especificamente no estágio probatório. O convite foi ampliado aos demais professores da instituição, com o propósito de oferecer oportunidades de formação e atualização a todos os seus professores, de forma singular aos que estão em estágio probatório, e de responder às demandas de formação pedagógica, atendendo à dinâmica das transformações técnico-científicas e socioculturais (UFSC, 2007). O processo formativo inicia na UFSC, a partir dos primeiros resultados da avaliação do ensino de graduação. Diante disso, evidenciamos “a necessidade de uma ampla discussão sobre as formas de ensinar e de aprender nos diversos cursos” (BAZZO, 2008, p. 2). Posteriormente, as reflexões surgiram das demandas de formação continuada para a docência universitária. Conforme Bazzo (2008), os encontros eram programados com palestras, minicursos, abordando temas sobre o planejamento de aulas, seleção de conteúdos, avaliação da aprendizagem, relação professor/aluno. Concomitante, os alunos tinham diversas atividades esportivas, shows musicais, concursos relâmpagos de redação, viagens às fortalezas, passeios ciclísticos, sempre muito bem-vindos às atividades científico-culturais. O artigo foi concluído com a certeza de que, além do estímulo institucional, é necessária uma atitude protagonista dos próprios docentes participantes do processo formativo.

⁵⁹ BAZZO, V. L. Pedagogia universitária: experiências de formação na Universidade Federal de Santa Catarina. In: **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, 2008.

O artigo intitulado “*Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários*”⁶⁰, vinculado ao descritor “Desenvolvimento profissional docente”, apresenta a ampliação do conceito de formação, trazendo como espaço de formação a universidade que, conforme Cunha (2008, p. 4), “é, em princípio, o espaço da formação dos professores da educação superior”. As dimensões que Cunha (2008) explicita se referem primeiramente à condição legítima de formação vivenciada na pós-graduação *strictu sensu*, garantindo a formação para a pesquisa e a perspectiva de que o sujeito está apto a produzir conhecimentos; e a segunda, menos legítima, acontece por meio de educação continuada. Cunha (2008, p. 7) também se refere à transformação de espaço para lugar:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz 'esse é o lugar de' extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço; mas quando coloco minhas coisas e reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar.

No decorrer de sua pesquisa, o autor (2008) investiga a transformação desse espaço de formação em lugar e como os sujeitos em formação reconhecem a sua constituição, pois é, por meio da atitude protagonista, de engajamento no processo formativo, que esse espaço se caracterizará como um lugar de sentido para a formação.

O artigo “*Formação para a docência universitária: a responsabilidade institucional como eixo do desenvolvimento profissional de professores*”⁶¹, vinculado ao painel “Formação para a docência universitária: a responsabilidade institucional, como eixo do desenvolvimento profissional de professores”, trata de três pesquisas em diferentes contextos investigativos – Universidade do Porto (Portugal), Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). As pesquisas abordam a necessidade de uma reflexão sobre os movimentos institucionais de formação de professores de ensino superior que contemplem a complexidade pedagógica da docência, à luz de Cunha (1998, 2005), Chauí (2003), Souza Santos (1999).

⁶⁰ CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, 2008.

⁶¹ LEITE, C. et al. Formação para a docência universitária: a responsabilidade institucional como eixo do desenvolvimento profissional de professores. In: **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, 2008.

O quinto e último artigo selecionado, intitulado “*A formação continuada do professor universitário como espaço de pesquisa em educação*”⁶², discute a urgência das Instituições de Ensino Superior em investirem em seus professores, para a sua constante atualização em programas de educação continuada, estabelecerem as redes de relações como “momento privilegiado de um *lócus* crítico, gerador de novas pesquisas, um espaço interdisciplinar motivador, aglutinador de pessoas e disseminador de experiências positivas” (VASCONCELOS, 2008, p. 3), destacando o processo formativo como espaço de realização de um trabalho colaborativo ao partirmos da necessidade do grupo.

No eixo 7, “Ensinar e aprender no meio virtual e outras linguagens”, dos cento e vinte e três trabalhos, foram encontrados dois artigos que tratam de formação permanente em ambiente virtual de aprendizagem. Também foi encontrado um que trata do descritor “Comunidades virtuais de aprendizagem”⁶³, porém com o enfoque na Educação Básica; mesmo assim, nesse caso em especial, fizemos a seleção pela clareza na definição sobre comunidade que trata de um Programa de Mentoria para professores iniciantes na Educação Básica, mediado pelos professores da Universidade Federal de São Carlos, que tem um processo formativo a partir de uma cultura colaborativa entre professores experientes e iniciantes, construindo, ao longo do tempo, uma identidade grupal.

O outro artigo⁶⁴, selecionado no descritor “Formação Permanente”, descreve uma formação continuada de professores da Educação Superior, baseado no uso das TICs e a interação pedagógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle*, argumentado em Moraes (1998), Behrens (2003, 2008), Castells (2003) e Lévy (1996). Outro artigo⁶⁵, também identificado no descritor “Formação Permanente”, trata sobre a educação continuada como prática da formação para a docência universitária, para ensinar e aprender no meio virtual, tendo como corpo teórico Cunha (1990, 1998, 2001, 2003, 2007), Daudt (2005), Lopes

⁶² VASCONCELOS, M. A formação continuada do professor universitário como espaço de pesquisa em educação. In: **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, 2008.

⁶³ REALI, A. M.; TANCREDI, R. M. Comunidade de aprendizagem profissional de formadoras e pesquisadoras: dimensões de um processo. In: **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, 2008.

⁶⁴ HILU, L.; KOWALSKI, R. Modelo de formação de professores universitários nas tecnologias da informação e comunicação. In: **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, 2008.

⁶⁵ ANDRADE, E.; MALLMANN, M. A educação continuada como prática da formação para a docência universitária: ensinar e aprender no meio virtual. In: **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, 2008.

(2007), Lucarelli (2000), Mallmann (2005) e Readings (2003). O artigo foi estruturado em uma pesquisa sobre um curso de formação realizado na universidade e sobre uma rede virtual de instituições católicas, em que a formação continuada foi estruturada em processo de troca de experiência, interação e cooperação, em um ambiente virtual de aprendizagem, que se configura como um território que oferece condições para as reflexões. Para Mallmann (2008), a universidade se constitui, na pesquisa, como um *locus* social, cultural e historicamente reconhecido, como um lugar de formação da docência universitária, porém são as pessoas que legitimam a condição de lugar.

No entanto, não é o espaço ou o lugar que determinam por si só a formação, mas a escolha didático-pedagógica e epistemológica que dará forma e conteúdo e que mobilizará a diferença para uma docência de qualidade, são condições imprescindíveis para uma educação qualificada e passível de fazer a diferença desejada para o século XXI (MALLMANN, 2008, p. 12).

A formação docente no século XXI é mediada em espaços digitais de aprendizagem como territórios possíveis para o desenvolvimento da aprendizagem e sobre a pedagogia universitária. Diante disso, constitui-se como uma quebra de paradigma e de cultura de ação docente. Nesse sentido, a universidade é também percebida como um espaço de formação continuada, porém o avanço de espaço para lugar se estabelece a partir de uma trajetória do processo formativo, fundamentado em pressupostos teórico-práticos, que criem uma identidade para a formação. Em 2010, aconteceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, o XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, com a temática “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais”, apoiado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No evento, foi lançada a Coleção Didática e Prática de Ensino, em seis volumes, com os artigos dos simposistas. Nesse estudo, foram analisados os livros três e quatro, intitulados, respectivamente, como *Educação à Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação*, *Ensino Superior*, *Políticas Educacionais* e *Formação de Professores*.

A parte dois, do livro três, traz discussões e reflexões acerca da complexidade da sociedade cibercultural, contemporânea, da informação líquida, em rede, com o título “Educação a distância e tecnologias da informação e comunicação: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente”. O capítulo contém dez artigos, quatro estão vinculados aos descritores desta pesquisa, os quais definimos especificamente por “Comunidades Virtuais de Aprendizagem”, “Rede virtual de formação”. Os quatro artigos

remetem ao processo de aprendizagem inicial ou continuada, imerso na sociedade atual, com a necessidade da fluência tecnológica, integrando diferenciadas tecnologias digitais.

Quanto ao descritor “Rede de formação”, foi definido o conceito de *rede* à luz dos autores Castells (2005); Ferreira (2008); Deslueze Guatari (1995); Parente (2000). A partir desses autores, Bruno (2010) escreve o artigo sobre redes de aprendizagem, apontando para a possibilidade de que a *web* propicia essa criação, na qual os sujeitos criam as suas próprias redes, podendo configurá-las como rizomáticas. Essas redes são criadas a partir das necessidades dos sujeitos, podendo ser sociais, de aprendizagem, de negócios. Bruno (2010, p. 180) complementa a definição de rede, trazendo a seguinte reflexão: “hoje, quando pensamos em redes, palavra substantiva, precisamos adjetivá-la, pois seu significado recebe qualificações diversas. Redes nos indicam ligações que reverberam umas nas outras, que conectam um ponto ao outro...”.

O contemporâneo ressignifica a compreensão de redes. As relações humanas se constituem em redes sociais. O diverso em rede no cotidiano se dá por meio da plasticidade ou da possibilidade de flexibilizar mantendo a diferença; a singularidade que não é individualidade. [...] Redes podem ser sociais, de significado, de aprendizagem, comerciais, etc. Todas indicam conexões, links que integram, ligam temas, assuntos, olhares, ideias, conceitos, políticas – enfim, grupos de pessoas que possuem algo em comum. São comunidades que buscam algo parecido (BRUNO, 2010, p. 172).

Nesse sentido, o descritor “Comunidades Virtuais de Aprendizagem” é estruturado conceitualmente em Wenger (1998), Saint-onge e Wallace (2003), Lévy (1999) e Rheingold (1993), bem como em Palloff e Pratt (1999). É amplamente refletida a análise de comunidades de prática que, para Wenger (1998), são constituídas por pessoas engajadas em um processo de aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado. De acordo com Saint-onge e Wallace (2003), uma comunidade de prática é uma atividade complexa em função de que os participantes da comunidade constroem conhecimentos juntos e aplicam-nos, visando a aprimorar suas práticas. Com a evolução tecnológica, essas comunidades de práticas tiveram a possibilidade de fazer a imersão nos espaços virtuais, constituindo uma comunidade virtual de aprendizagem, reconfigurando-se por uma rede de interações para a aquisição de um conhecimento criado de forma colaborativa, segundo Palloff e Pratt (1999). A comunidade virtual de aprendizagem pode se efetivar em ambiente virtual de aprendizagem, seja ele TELEDUC, e-PROINF, MOODLE. O último artigo selecionado trata especificamente de uma parte de uma pesquisa de formação, intitulada “*Formação de professores para a docência online*”, tendo como *lócus* da pesquisa o Moodle, que envolveu doze PPGs, e configura-se por uma pesquisa interinstitucional, pois visa à troca de experiências e colaboração na elaboração

de soluções, tendo a duração de mais de dois anos. No *Moodle*, foram compartilhadas as vivências de construção de um desenho didático de docência e aprendizagem *on-line*.

Do livro quatro, intitulado “Formação de Professores”, também publicado no ENDIPE, em 2010, organizado em três partes, foi selecionado o artigo “*Lugares de Formação: tensões entre a academia e o trabalho docente*”, de Maria Isabel da Cunha – UNISINOS, que pertence à primeira parte, com o título de “Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente”, o qual continha doze artigos. Esse artigo traz uma reflexão a partir dos descritores “desenvolvimento profissional docente e professor principiante”, de Marcelo (1999, 2001), Ferry (2004) Goodson (1991), Nóvoa (1988, 1997, 2004), Charlot (1997), Tardif (2002) e Zeichner (1993). O processo formativo inclui a dimensão pessoal de desenvolvimento humano global; assim, o conceito de formação docente está relacionado com a capacidade de formação, da mesma maneira como a vontade de formação, conseqüentemente com o processo de autoformação, conforme Marcelo (1999) e ampliado em Ferry (2004); formar-se é um trabalho sobre si mesmo, antecedendo com o desejo da formação e acontecendo porque o professor vai em busca da formação. Nóvoa (2004) enfatiza que ninguém forma ninguém e cada um forma-se a si mesmo, configurando-se por um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes). Nóvoa (1988, p. 129) ainda destaca que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na produção e não no consumo do saber”.

Cunha (2010b, p. 135) contribui com a definição: “formação de professores é um elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes [...] agregada à ideia do professor como pessoa”. Dessa forma, o “processo de formação de professores é resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. São eles que atribuem ou não sentido ao que fazem e ao que externamente recebem” (CUNHA, 2010b, p. 137). Essas reflexões sobre o processo de formação do professor evidenciam o processo de autoformação e aprendizagem em grupo em torno de uma situação problema, de estudo de caso. Assim, criam-se comunidades de práticas que podem ser *on-line* ou não. Em relação ao professor principiante, Tardif (2002) ressalta que, no início da carreira, o professor vivencia o processo da construção gradual da identidade profissional. Cunha (2010b) complementa que nem as universidades nem as escolas estão preparadas para dar apoio ao professor na inserção

à carreira, muito pelo contrário, o professor principiante, muitas vezes, recebe solicitações que seriam adequadas a professores experientes.

É verdade que, em algumas IES, se identificam programas destinados aos professores iniciantes, em geral protagonizados pelas Pró-reitorias de Graduação que promovem palestras e oficinas. Certamente já é essa uma iniciativa louvável. Mas certamente ainda se distanciam de uma cultura mais sistemática de acompanhamento da transição entre a formação e o trabalho docente. Não são os pares que assumem essa tarefa como um valor e poucas experiências temos de acompanhamentos mais sistematizados e institucionalizados (CUNHA, 2010, p. 125).

Fazer o movimento entre os professores da comunidade acadêmica é fundamental para as discussões e interações contínuas que precisam ser a base dos processos formativos, voltados para os professores principiantes no âmbito da Educação Superior.

O XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, de 2010, teve artigos organizados em subtemas sobre “Formação docente”, com o total de cento e cinquenta e seis trabalhos; “Educação a distância e tecnologias da informação e comunicação”, com o total de vinte e seis trabalhos, e “Ensino Superior”, com o total de vinte e oito.

No subtema “Formação docente”, foi encontrado um painel que referenciava professor iniciante no âmbito da Educação Superior. Esse trabalho apresenta uma pesquisa com os professores iniciantes, faz uma análise acerca dos motivos/razões para ingressar na docência universitária; das experiências iniciais na profissão docente; das formas de apoio encontradas na IES ou no Departamento ou no Curso; da relação com os estudantes; do lugar de formação do professor universitário; dos saberes específicos para a docência; da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; da relação entre as atividades de pesquisa e atividades da docência; da qualidade da educação superior, conforme Cunha (1998, 1999, 2003), Tardif (2001, 2002), Pimenta (1999), Barnett (2008), Mayor (2009), Zabalza (2004) e Marcelo (1999). No subtema “Ensino Superior”, foi encontrado o painel “Processos formativos e docência: tecendo redes de formação na educação superior”, com dois artigos⁶⁶ focados em processo formativo e professor principiante na perspectiva de uma pesquisa sobre os movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente no contexto universitário, apoiada em Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2008, 2009), Bolzan e Isaia

⁶⁶ ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, 2010.

MACIEL, A. Aprendizagem docente na educação superior: construindo redes de formação. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, 2010.

(2005, 2006, 2007, 2008). Para esta pesquisa, será considerado o segundo movimento, “a entrada efetiva no magistério superior”, por adequar-se ao descritor professor principiante. No mesmo painel, Maciel (2010, p. 16) apresenta a continuidade da pesquisa referente ao “ingresso na profissão docente como parte importante da aprendizagem da docência superior e as redes de formação um contexto desenvolvente, no qual se configura uma ambiência positiva e a oportunidade para o exercício de um profissionalismo interativo”, baseado em três eixos: ambiência, profissionalismo interativo e rede de formação, segundo Marcelo (2008), Freire (1997), Maciel (2000, 2006), Maciel, Isaia e Bolzan (2009a, 2009b), Nóvoa (1991), Imbernón (2009) e Mayor (2004). Os resultados da pesquisa refletem, para Maciel (2010, p. 59), as seguintes percepções do professor ao ingressar na carreira:

Solidão pedagógica, insegurança frente aos alunos e à disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina; centração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; inadequação para a docência, ou seja, falta de domínio de uma pedagogia para esse nível de ensino.

O último artigo⁶⁷, vinculado ao descritor professor principiante, discute a prática docente à luz de Tardif (2000), Tardif e Lessard (2005); a pedagogia libertadora, à luz de Freire (1997); os saberes e a autonomia docente, conforme Campos (2007), e a construção de um diálogo possível com elementos da teoria da ação comunicativa, conforme Habermas (2002). No subtema “Educação a distância e tecnologias da informação e comunicação”, foram encontrados cinco painéis, quinze artigos que referenciam Ambiente Virtual de Aprendizagem, como ferramenta potencializada da aprendizagem, processo formativo em Metaverso, uso das tecnologias digitais no processo de ensinar, redes de aprendizagem no sentido de usar redes sociais. Esses artigos foram embasados nos seguintes autores: Lévy (1993), Kenski (2003, 2004), Oliveira (2009), Castells (2000, 2002, 2003), Silva (2000), Belloni (2001, 2003, 2006), Papert (1997), Veen e Vrakking (2009) e Prensky (2001). Em relação à formação docente, os autores citados foram: Tardif (2002, 2007), Freire (2002, 2006) e Maturana (1997, 2004). É importante destacar que nenhum descritor desta pesquisa foi especificamente tratado nesses artigos.

Em 2012, aconteceu o XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE com a temática geral a “Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola

⁶⁷ CAMPOS, C.; LEITINHO, M. Análise sobre a identidade do professor: estudo sobre a formação pedagógica continuada de professores na educação superior. In: **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010.

pública, laica, gratuita e de qualidade”, com apoio da faculdade de educação da UNICAMP, em Campinas, São Paulo. Os trabalhos foram organizados em eixos temáticos, sendo que os selecionados foram o eixo 2.2 “A Didática e as Práticas de Ensino e as condições de trabalho docente”, com setenta e seis trabalhos, dos quais foram selecionados dois. No eixo 2.3, “Programas de Formação de Professores: entre concepções, propostas e experiências”, dos quatrocentos e cinquenta e sete trabalhos, foram selecionados seis. No eixo 3.2, “Didática e Práticas de Ensino e as Tecnologias de Informação e Comunicação e seus impactos no cotidiano das práticas pedagógicas e de ensino”, dos oitenta e dois trabalhos, foi selecionado apenas um.

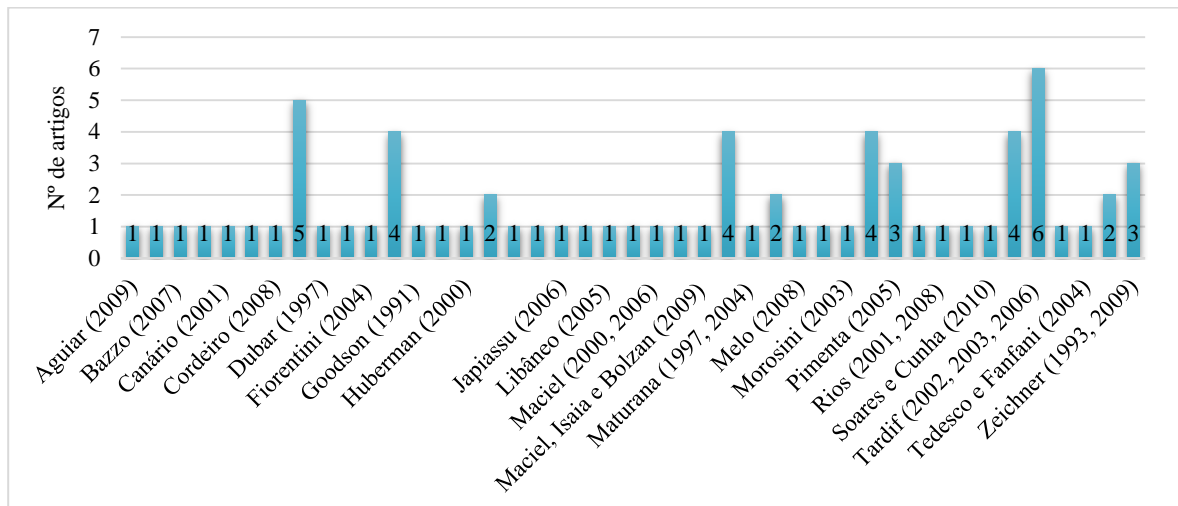
Os artigos selecionados no ENDIPE 2012 têm enfoque mais evidente acerca dos descritores professor principiante, pedagogia universitária, formação permanente, desenvolvimento profissional docente. É importante destacar que os descritores desta pesquisa não foram encontrados de forma literal, mas houve a aproximação com as seguintes palavras-chave: formação continuada, formação de professores, docência na universidade, trabalho docente, socialização profissional, início da carreira, *habitus* profissional, desenvolvimento profissional, docência universitária. Os autores referenciados acerca do desenvolvimento profissional foram Maciel (2009), Soares e Cunha (2010), Tardif (2006), Isaia e Bolzan (2009). Sobre a formação e o exercício do trabalho: Canário (2001), Nóvoa (2006), Imbernón (2010) e Zeichner (2009); A respeito dos primeiros anos da carreira: Dubar (1997), Huberman (2000), Marcelo (2010), Tedesco e Fanfani (2004), Tardif e Raymond (2000) e Tardif e Lessard (2005). Sobre formação de professores do Ensino Superior no contexto da Universidade: Cunha (1998; 2007), Anastasiou (2002), Aguiar (2006), Lucarelli (2007), Bazzo (2007), Cordeiro (2008), Melo (2008), Ramos (2010), Tardif e Lessard (2005), Fiorentini (2004), Pimenta (2003), Zabalza (2004) e Nóvoa (1992).

O processo formativo em serviço é demarcado por Imbernón (2010), com a ideia de construir redes de professores, pois essas redes fazem as interações e se desenvolvem ao longo do processo formativo; assim, o autor analisa que trabalhar em conjunto com a comunidade significa construir redes de professores, estabelecendo relações de participação e ajuda mútua. Mas, no início da carreira, o professor principiante tem o desafio individual de compreender o espaço institucional macro e micro de sala de aula e, concomitante a isso, ir estabelecendo relações com colegas e demais envolvidos no processo, para constituir a rede de relações e de aprendizagem. Para Dubar (1997), o início da carreira se configura por um momento de imersão, e “esse momento se caracteriza por ser uma espécie de imersão na cultura profissional que aparece brutalmente como o inverso da cultura profana e coloca a

angustiante questão da forma como as duas culturas interagem no interior do indivíduo” (DUBAR, 1997, p. 136). Tardif (2011, p. 249) corrobora ao afirmar que tanto na base teórica quanto na prática, “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, [...] de uma formação contínua [...]. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais”.

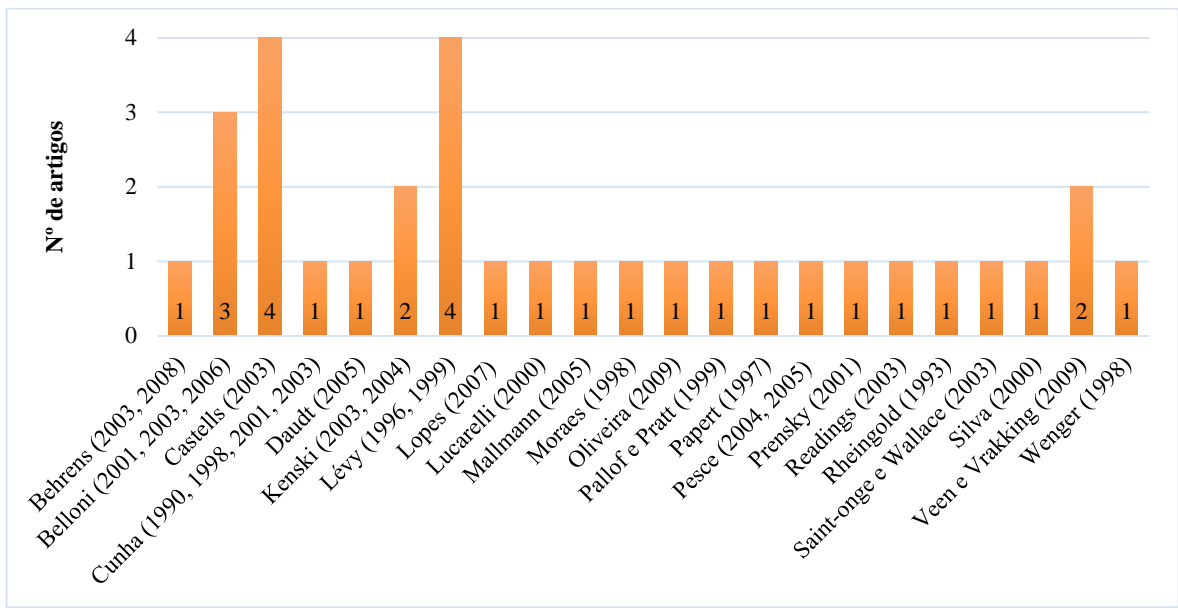
Nesse sentido, entendemos a necessidade de haver um dispositivo autoformativo por parte do professor, na realização do processo formativo, para que, assim, tenha significado e avance no seu percurso. Em resumo, nos três encontros do ENDIPE, no período de 2008 a 2012, foram citados os seguintes autores nos artigos, conforme os Gráficos 4, 5 e 6.

Gráfico 4 – Autores citados nos artigos de formação de professores selecionados do ENDIPE no período de 2008 a 2012



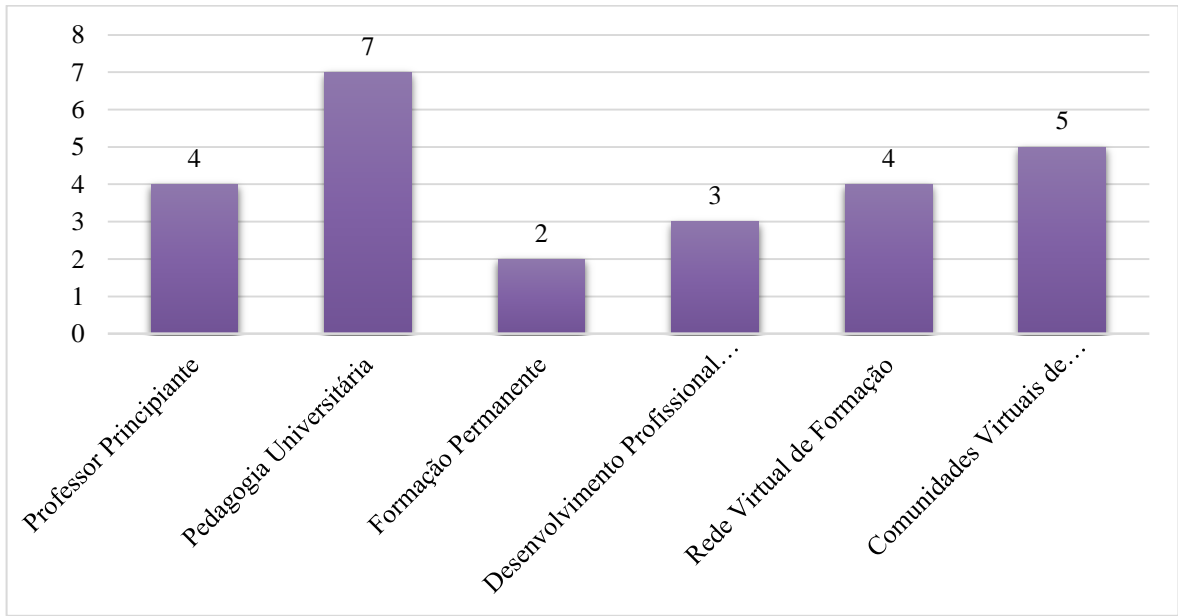
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 5 – Autores citados nos artigos de tecnologia digital seleccionados do ENDIPE no período de 2008 a 2012



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Número de trabalhos seleccionados do ENDIPE no período de 2008, 2010 e 2012



Fonte: Elaborado pela autora.

2.1.3 Resultados no Banco de teses da CAPES: período de 2010 a 2012

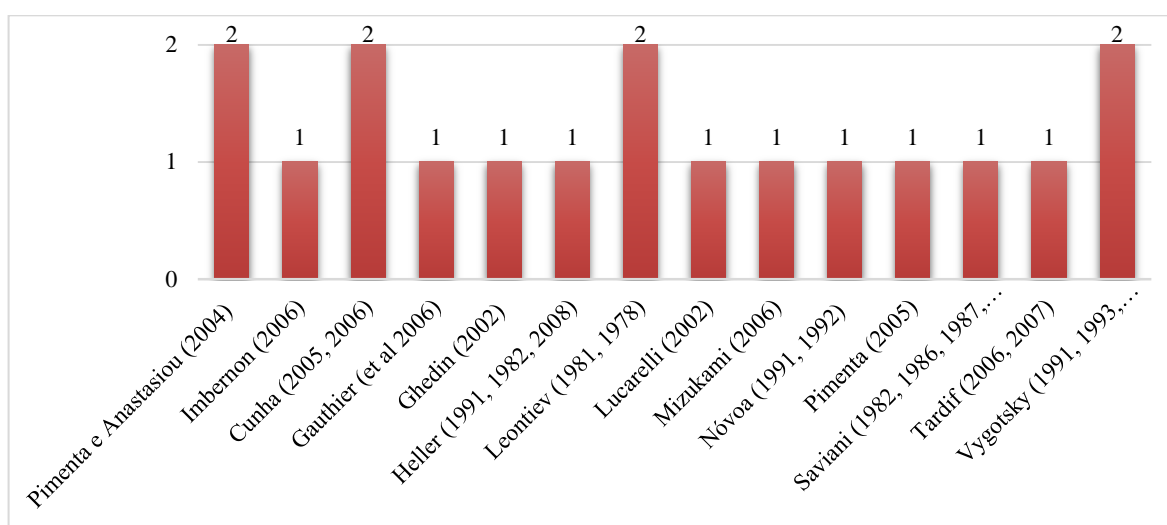
As teses selecionadas foram defendidas no período supracitado, e os descritores foram procurados por meio da busca avançada: conter o exato descritor no título e/ou nas palavras-chave. Em alguns casos, o levantamento precisou ser ampliado com descritores aproximados. Com o descritor “Professor principiante”, no âmbito da Educação Superior, não foi encontrada nenhuma tese; então, ampliamos o levantamento para “Professor Iniciante”, sendo encontradas onze teses, das quais dez são voltadas para a Educação Básica e uma para a formação inicial. Seguindo a ampliação do descritor, pesquisamos por “Professor no Início de Carreira”, sendo encontradas vinte e uma teses, das quais dezessete referem-se à Educação Básica, três relacionam-se à Educação Superior, voltada para a formação continuada dos professores já com tempo de experiência, e uma refere-se ao impacto da formação inicial. Portanto, não há teses focadas no descritor “Professor principiante”, no período levantado no banco de dados da Capes.

Foram encontradas vinte e duas teses com o descritor “Pedagogia universitária”, porém somente duas foram selecionadas por entrelaçarem os temas referentes a esta pesquisa. A tese *“Da prática à teoria. Da teoria a práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica”*, defendida em 2010, pela autora Rosiane de Fátima Ponce, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Marli André, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem como objetivo investigar o processo de intervenção à luz da categoria da atividade e dos princípios norteadores de Pedagogia Histórico-crítica. A tese descreve a formação pedagógica por meio de oficinas para professores do Ensino Superior das ciências médicas sem formação pedagógica para o exercício docente, com a metodologia fundamentada em Marx (1985) acerca do método materialista histórico-dialético, tendo como referencial teórico Anastasiou (2004), Cunha (2005, 2006), Leontiev (1981, 1978), Lucarelli (2002), Pimenta (2005, 2005), Ghedin (2002), Saviani (1982, 1986, 1987, 1998, 2000, 2008), Vygotsky (1991, 1993, 1995, 1996, 2001).

A outra tese encontrada é intitulada *“Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência Universitária”*, defendida em 2012, pela autora Ana Carla Hollweg Powaczuk, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Doris Pires Vargas Bolzan, da Universidade Federal de Santa Maria. Tem como objetivos identificar a repercussão das experiências formativas na produção da docência universitária; reconhecer os processos engendrados na construção da professoralidade no que se refere às dimensões de reprodução e de criação da docência universitária; compreender as relações entre os conhecimentos do campo específico e do

campo pedagógico na produção da docência deste nível de ensino. É apoiada em um estudo qualitativo narrativo de cunho sociocultural, com uma matriz teórica respaldada por Vygotski (2003, 2005, 2007), Leontiev (1984, 1988, 1989), Heller (1991, 1982, 2008), Isaia e Bolzan (2004, 2005), Bolzan e Isaia (2006), Cunha (2006, 2008, 2009, 2010), Pimenta e Anastasiou (2002), Mizukami (2006), Imbernon (2006), Nóvoa (1991, 1992), Tardif (2006, 2007), Gauthier et al. (2006). No Gráfico 7, estão registrados os autores encontrados nessas duas teses.

Gráfico 7 – Autores encontrados nas teses



Fonte: Elaborado pela autora.

Foram encontradas doze teses nos descritores “Formação permanente” e “Rede virtual de formação”; nove, no descritor “Comunidades virtuais de aprendizagem”; e somente uma, no descritor “Rede de formação”, entretanto nenhuma apresenta reflexões sobre esses descritores no âmbito da docência na Educação Superior. No descritor “Formação reflexiva de professores”, não foi encontrada nenhuma tese. No descritor “Desenvolvimento profissional docente”, por sua vez, foram encontradas onze teses, mas somente uma, intitulada “*Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de administração*”, é adequada aos propósitos desta pesquisa, contudo não está disponível na *web*. Para finalizar a análise no banco de dados da CAPES, chegamos à conclusão de que as teses tratam de alguns descritores, porém a investigação agregada à docência no âmbito da Educação Superior é ainda muito restrita.

2.1.4 Resultados do Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserção profissional à docência: período de 2008 a 2014

Os Congressos tratavam das novas gerações de professores principiantes e sua inserção profissional na docência, organizados em um fluxo bianual; em 2008, aconteceu em Sevilha, na Espanha; em 2010, em Buenos Aires, na Argentina; em 2012, em Santiago do Chile, no Chile; e, em 2014, em Curitiba, no Brasil. Organizados pelo grupo de Pesquisa IDEA, vinculado à Universidade de Sevilha, juntamente com a equipe das universidades que sediavam o evento, no intuito de consolidar um lugar de encontro e de discussão dos pesquisadores sobre a inserção profissional do professor principiante, procuraram compreender as dificuldades enfrentadas, expectativas na entrada da carreira docente e o desenvolvimento dos processos de formação mediados ou não pelos professores formadores/mentores.

É relevante destacar que, nas diferentes edições dos Congressos, encontramos um número expressivo de artigos sobre professor principiante em diferentes níveis: na educação básica, tratando sobre processos formativos na entrada da docência, e reflexões de diferentes disciplinas dos Anos Finais e Ensino Médio, estruturados em relatos e pesquisas. De um modo geral, selecionamos 35 artigos, dos 329 artigos encontrados, cujas seleções foram identificadas a partir dos descritores do Estado da Arte, embora tenhamos encontrado um número significativo dos selecionados no descritor Professor Principiante, no âmbito da Educação Superior. Em relação à nomenclatura de Professor Principiante e Professor Iniciante; Professor Formador; Professor Mentor; Professor Experiente, é necessário esclarecer que a nomenclatura foi mantida literalmente como se encontrava no artigo selecionado. O I Congresso ocorreu em junho de 2008, na cidade de Sevilha, localizada na Espanha, na Universidade de Sevilha, organizada pelo Grupo de Pesquisa IDEA; no evento, foram apresentados noventa e quatro artigos, vinculados a pesquisas e relatos de experiências de diferentes países da Europa e da América Latina, distribuídos em apresentação de trabalhos, mesas-redondas e conferência. Destes noventa e quatro artigos, foram selecionados dezessete que trazem reflexões e resultados de pesquisas em relação às características de professores principiantes e processos formativos, focados para professores no início da carreira universitária.

O artigo “*Nuevas propuestas sobre evaluación alternativa para las asignaturas de programación en las Ingenierías en Informática*”⁶⁸ está vinculado aos descritores “Formação Permanente e Professor Principiante” e trata de um relato de experiência sobre a participação de quatro professores (um mentor e três principiantes) no processo formativo, vinculado ao “*Programa de Equipos Docentes para la Formación de Profesores Noveles promovido por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla*”⁶⁹, no período de 2006/2007, na Universidade de Sevilha”, à luz de Mayor e Sánchez (2000); Marcelo (2000). O artigo considera que o processo formativo, constituído por alguns momentos em um grupo reduzido, fornece melhores condições para o mentor desenvolver sua atuação pedagógica, considerando o tempo e a atenção que o professor mentor estabelece para cada professor principiante; além disso, os professores principiantes participavam de oficinas ministradas para o grande grupo de participantes; de gravações das suas aulas, com análise posterior no grande grupo para, depois, realizar reflexões sobre as estratégias didáticas. Esses momentos formativos têm o objetivo de fazer com que o professor principiante realize uma autoavaliação sobre a sua prática pedagógica, a partir das gravações e das reflexões sobre as dificuldades e êxitos com os colegas, sendo mediados pela experiência do professor mentor.

Seguindo com artigos vinculados aos descritores “Formação permanente e Professor Principiante”, o relato de experiência “*Los programas de acogida y formación inicial del profesorado de la Universitat Politècnica de Catalunya*”⁷⁰ trata do processo formativo, planejado para dois tipos de grupos, um dos professores principiantes e outro para os professores com experiência, conFigurado por formação inicial para o professor novato, e permanente para os professores que já atuam na Educação Superior, pois o professor necessita participar disso ao longo da carreira, contemplando as discussões sobre docência, extensão, pesquisa e gestão. Ambas as formações são organizadas para atenderem à complexidade nos diferentes momentos da docência. O artigo amplia a discussão em relação ao processo formativo para os professores principiantes, com duração de 150 horas. É composto por: Oficinas: com duração entre 6 e 12 horas que tratam de: como falar em público; aula expositiva e alternativas; objetivos da disciplina; avaliação da aprendizagem. Programas de

⁶⁸ BARBA, I. et al. *Nuevas propuestas sobre evaluación alternativa para las asignaturas de programación en las Ingenierías en Informática*. In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

⁶⁹ Tradução livre da autora: Programa de Equipes Docentes para a Formação de Professores Principiantes promovido pelo Instituto de Ciências da Educação (ICE) da Universidade de Sevilha.

⁷⁰ PORTET, E.; PÉREZ, M. J.; DE CORRAL, I. *Los programas de acogida y formación inicial del profesorado de la Universitat Politècnica de Catalunya*. In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

ação: compõem observações entre os professores principiantes; gravações de aulas e análises no grupo de professores; ensaio de uma estratégia didática para reflexão no grupo; elaboração e análise de um instrumento de avaliação da aprendizagem; elaboração de um portfólio docente, que tem como objetivo a reflexão da prática docente. Seções presenciais: configura-se por ser o encontro de todos os professores principiantes, organizada em três momentos: apresentação do programa; apresentação do portfólio e as orientações de como utilizá-lo; avaliação final do programa para compartilhar as experiências vivenciadas no decorrer das atividades formativas.

O artigo “*El papel de la formación en la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario*”⁷¹, ligado ao descritor Professores Principiantes, trata de alguns conceitos básicos para essa pesquisa, apoiado em Marcelo (2002), Mayor; Sánchez (1999), Boice (1990), Abell (1998). O conceito de formação é fundamentado na teoria de Marcelo (2002), que compreende quatro fases: a performativa, que envolve o conjunto de experiência vividas; formação inicial, que se desenvolve na formação específica para ser professor; iniciação do principiante, que compõe os primeiros anos de experiência profissional e, por último, o desenvolvimento profissional, que se desenvolve ao longo da vida.

Porém, Mayor e Sánchez (1999) sinalizam que, conforme o sistema educativo seja mais avançado, parece que o professor necessita de menos formação, “[...] *para profesor de infantil y primaria se requieren três años de estudios universitarios; para ser profesor de secundaria además de licenciado [...] para ser profesor de universidad no está contemplada ni regulamentada la formación pedagógica*”⁷². Nesse sentido, a autora aponta que a entrada na docência universitária se configura por um momento de grandes temores, insegurança, gerando um estado de ansiedade, em que o professor necessita de um respaldo da Instituição para concretizar o seu desenvolvimento profissional; assim, o artigo traz três tipologias do professor principiante, fundamentado em Boice (1990): professor principiante inexperiente: são os que finalizaram a licenciatura há pouco; professor principiante que retorna: são profissionais de diferentes áreas que iniciam as atividades docentes; professor principiante experiente: são professores com experiência universitária em outras instituições de educação superior.

⁷¹ CABALLERO, K. *El papel de la formación en la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario*. In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

⁷² Tradução livre da autora: “[...] para profesor da Educação Infantil e Ensino Fundamental requer três anos de estudos universitários; para ser professor do Ensino Médio deve ser licenciado [...] para ser professor universitário não está contemplada nem regulamentada a formação pedagógica”.

A autora define o professor mentor: “*el mentor, es un profesional experto, no necesariamente próximo a la jubilación. Es un docente en torno a los 40-50 años que ya está en el momento de máxima profesionalización*”⁷³, classificado em mentor paternal, mentor clínico, mentor colega, mentor da comunidade; segundo Abell (1998), mentor paternal é o que protege o principiante; mentor clínico é o que propicia atendimento diário nos momentos de dificuldades; mentor colega tem uma postura de igualdade frente ao principiante, propiciando uma aprendizagem mútua, e o mentor da comunidade orienta com base na sua especificidade. Independente da classificação do professor mentor, ele precisa ter a condição de auxiliar o professor principiante em relação as suas necessidades, caracterizadas por: **Necessidades intelectuais**: no apoio teórico e prático, estabelecido por um diálogo sobre as bibliografias e na resolução de problemas emergentes da prática; na reflexão, estabelecida na indução promovida pelo mentor acerca das primeiras práticas pedagógicas; na inovação, no sentido de transformar sua prática; **Necessidades relacionais**: o principiante tem a necessidade de ser aceito pelo grupo e de permanecer no mesmo, para isso o mentor necessita dar apoio nesse processo de integração; **Necessidades afetivas**: o mentor tem a função de fazer com que o principiante se desafie a novos projetos, com motivação, segurança em busca de uma trajetória profissional autônoma.

O artigo “*El Principiante: un profesor novel de nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la Universidad de Valladolid*”⁷⁴, está vinculado ao descritor “Professor Principiante”, trata de uma pesquisa fundamentada em um Estudo de Caso, realizado na Universidade de Valladolid, na faculdade de Educação e Trabalho Social, na disciplina “Novas Tecnologias Aplicadas a Educação”. O resultado é a constatação de que, por mais que o professor novato tenha formação específica em educação e tecnologia, é necessário participar de uma formação específica.

O artigo “*Estrategias de Inserción del Profesor Principiante al Proceso Educativo en Instituciones Universitarias*”⁷⁵, identificado nos descritores “Professor Principiante e Formação Permanente”, trata de uma pesquisa com onze professores principiantes em formação inicial na Educação Superior e oito tutores, participantes de um processo formativo na Venezuela, em diferentes modalidades de inserção de formação de professores em uma

⁷³ Tradução livre da autora: “o mentor é um profissional experiente, não necessariamente próximo à aposentadoria. É um docente em torno de 40-50 anos que já está no momento de máxima profissionalização”.

⁷⁴ GARCÍA, S.; VILLAGRÁ, S. L.; JORRÍN, I. M. El Principiante: un profesor novel de nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la Universidad de Valladolid. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

⁷⁵ SOTO, J. F.; RODRÍGUEZ, L. T.; PELEKAIS, C. de; CLEMENZA, C. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

Universidade. “*Se reconoce como la formación inicial y permanente del profesorado universitario, como factor clave al servicio de la innovación y la mejora de la educación, viene siendo objeto de atención prioritaria de la política venezolana*”⁷⁶ (2008, p. 2). Esse programa tem como propósito funcionar como transformação educativa para criar novas aprendizagens colaborativas. A fundamentação vai ao encontro de Esteve (1987; 1997), Rué (2007) e Marcelo; Vaillant (2002) e Imbernon (1994). A pesquisa resultou sobre condições de trabalho do professor principiante que repercutem na prática profissional e na identidade do professor e, além disso, os conflitos internos na formação inicial e no desenvolvimento da carreira, no comprometimento institucional e no acompanhamento realizado pelo professor tutor, caracterizam as dificuldades enfrentadas pelos professores principiantes nas universidades venezuelanas. Em relação à formação do professor principiante na América Latina, contextualiza sobre as dificuldades de ter propostas de formação para esse professor frente ao cenário de uma docência universitária, ainda está centrada no ensino e não na aprendizagem, na crescente fragilidade intelectual do aluno, no distanciamento entre a pesquisa do ensino. Portanto, o processo formativo necessita investir em uma base curricular que esteja focada no ensino e na aprendizagem, centrada em um diálogo científico e de investigação.

O artigo “*La innovación docente vista por el profesorado novel*”⁷⁷, identificado nos descritores “Professor principiante e Formação Permanente”, apresenta uma pesquisa com vinte professores principiantes, participantes de um curso de Especialização Universitário em Técnicas Docentes em Graduação, que objetiva identificar as concepções prévias de um grupo de professores principiantes em formação, segundo Bolívar (1995), Monteiro (2001) e Pozo et al. (2006). A pesquisa apresenta o contexto da universidade espanhola, impregnado pelos obstáculos que a Universidade precisa superar, sendo eles: “*el modelo organizativo y los grupos de poder; el trabajo en solitario; la primacía de la investigación y la gestión; los estigmas e intereses institucionales; la falta de tradición en el modelo colaborativo; planes de estudio con un currículum academicista y sumativo*”⁷⁸ (2008, p. 3). Como resultados, temos: Implicações dos Departamentos: muitas vezes os novos professores desconhecem os

⁷⁶ Tradução livre da autora: reconhecemos, na formação inicial e permanente do professorado universitário, como fator chave, a inovação e a melhora da educação, que vem sendo objeto de atenção prioritária da política venezuelana.

⁷⁷ ROSSELLÓ, M. R.; PINYA, C. La innovación docente vista por el profesorado novel. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

⁷⁸ Tradução livre da autora: “o modelo organizativo e os grupos de poder; o trabalho solitário; a primazia da investigação e a gestão; os estigmas e interesses institucionais; a falta de tradição em um modelo colaborativo; planejamento de estudo com um currículo academicista e somativo”.

movimentos dos mesmos, porque estão atentos aos planejamentos de suas aulas, na participação de congressos...; Na elaboração dos planos de estudos: pode ocorrer perigo em relação à simples mudança de vocabulário. Desta forma, é necessário ter algumas medidas que possam fomentar a inovação e qualidade docente; Implicações pessoais em ações inovadoras: o professor principiante, quando questionado, identifica suas características vinculadas às condições profissionais, *“inestabilidad e inseguridad, provisionalidad de las asignaturas, exigências académicas, presión institucional”* e, ainda, enfrenta as dificuldades com o professor titular, pela pouca condição de inovação; Fatores que influenciam na inovação: para os professores principiantes, qualquer professor tem condições de inovar, porém o novato *“[...] tienen la formación pero no pueden traducirla en innovación; tienen la motivación (ilusión, pasión, convicción) pero su condición docente (falta de titularidad de las asignaturas) se lo impede”*.

No descritor “Professor Principiante”, o artigo *“Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria”*⁷⁹ se constitui por um relato de experiência de professores principiantes, destacando as principais dificuldades vivenciadas no contexto universitário, no sentido de que: *“puede quedar desprotegido y sentirse perdido ante el nuevo reto que afronta. Al no existir una garantía de que el personal docente sea buen comunicador y transmisor de conocimientos, la enseñanza puede resultar difícil en los momentos iniciales”*⁸⁰ (2008, p. 2); também sinalizam para problemas que consideram essenciais: *“balance entre actividad investigadora y labor docente, sintiendo que un esfuerzo en la mejora de esta última no es valorado por la institución. El conflicto carga docente: necesidad de actividad investigadora marca una pauta difícil de seguir para el profesor no experto”*⁸¹ (2008, p. 2). O enfrentamento das dificuldades apontadas ao longo do artigo nos remete a pensar o quanto a Instituição de Educação Superior necessita institucionalizar programas de formação inicial para a docência universitária.

⁷⁹ GARCÍA, I. F.; AYORA, M^a J. M.; VEJA, M^a A. S. *Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria*. In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

⁸⁰ Tradução livre da autora: pode se tornar desprotegido e sentir-se perdido em frente ao novo objetivo que enfrenta. Não existe uma garantia de que a característica pessoal do docente seja de um bom comunicador e transmissor de conhecimentos, o ensino pode resultar difícil nos momentos iniciais.

⁸¹ Tradução livre da autora: equilíbrio entre a pesquisa e o trabalho docente, sentindo que um esforço na melhora desta última não é valorizado pela instituição. O conflito entre a carga docente: necessidade de atividade de pesquisador marca uma pauta difícil de seguir para o professor sem experiência.

O artigo “*De cómo motivar el aprendizaje y la participación. Paralelismo entre profesores principiantes y alumnos*”⁸², identificado nos descritores “Professor principiante e Formação Permanente”, é um relato à luz de David Berliner (2000); Marcelo (2007); Valli (1992); Veenman (1984); Britton et al. (2002); Serpell (2000); Meier; Beavis (2005); Wong (2004); Weller, em Acheson y Gall (1980); Garmston (1987); Sánchez; Mayor (2006); Molina (2001). O artigo contextualiza a formação para professores principiantes no âmbito do “*Programa de Formación para Profesores Noveles*”⁸³, da Universidade de Sevilha. Detalha como acontecem os “Ciclos de Melhora” e as “Oficinas de Análise”. Para Sánchez; Mayor (2008, p. 9), os Ciclos de Melhora “proporcionan una orientación clara mediante la cual los profesores podrán utilizar apoyo colegiado para adquirir un mayor control personal sobre el conocimiento obtenido acerca de su propia enseñanza y aprendizaje, lo que conlleva una genuina autonomía como professor”⁸⁴. A “Oficina de Análise” é definida por Sánchez; Mayor (2008, p. 9) como “estrategia centrada en el trabajo grupal del equipo docente [...]. La base de este proceso es tanto la observación mutua como la experiencia derivada de los Ciclos de Mejora, [...] para plantear interrogantes, tomar decisiones y resolver problemas concretos”⁸⁵.

“*El docente novel, aprendiendo a enseñar*”⁸⁶, identificado no descritor “Professor principiante”, é um artigo estruturado na forma de um relato, baseado no livro “*El docente novel, aprendiendo a enseñar*”⁸⁷, publicado pela editora Octaedro, produzido por professores no início da carreira, que trata do Programa Formativo na Universidade de Sevilha. O artigo está respaldado em Bauman (2007); Hargreaves (1994); Imbernón (1994); Mullen; Coppe (1994); Worchel; Copper; Goethal (1991) e Thorndike (1933) e tem como objetivo “*compartir experiencias con otros noveles los futuros profesores, por lo que desde un primer momento se obvió la posibilidad de hacer un discurso desde posicionamientos definitivos*”⁸⁸

⁸² BARRANTES, D.; GUZMÁN, R.; MATEOS, Á. *De cómo motivar el aprendizaje y la participación. Paralelismo entre profesores principiantes y alumnos*. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

⁸³ Tradução livre da autora: Programa de Formação para Professores Principiantes.

⁸⁴ Tradução livre da autora: proporcionam uma orientação clara mediante a qual os professores podem ter apoio colegiado para adquirir um maior controle pessoal sobre o conhecimento obtido acerca de seu próprio ensino e aprendizagem, o que leva à autonomia como professor.

⁸⁵ Tradução livre da autora: estratégia centrada no trabalho em grupo da equipe docente [...]. A base deste processo é tanto a observação mútua como a experiência derivada dos Ciclos de Melhora, [...] para problematizar, tomar decisões e resolver problemas concretos.

⁸⁶ ESCARTÍN, J.; RUIZ, C.; PALLÀS, J.; FERRER, V. *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

⁸⁷ Tradução livre da autora: O docente principiante, aprendendo a ensinar.

⁸⁸ Tradução livre da autora: “compartilhar experiências com outros principiantes ou futuros professores, desde um primeiro momento se faz necessária a possibilidade de fazer um discurso com posicionamentos definitivos.”

(2008, p. 6). Inicialmente, o artigo sinaliza brevemente a realidade das universidades a partir do Processo de Bolonha, em relação às transformações emergentes na incorporação das novas estratégias de ensino, promovendo a autonomia do estudante. Essa transformação necessita estar no cotidiano do trabalho de todos professores, porém acreditamos que pode ser impulsionada pela força e pela capacidade da nova geração de professores, que não mensuram esforços na busca do estilo profissional.

Embora acreditemos que o professor, no início da carreira, possa ser esse agente de transformação, é necessário compreender que ele está vivendo um momento de desenvolvimento da identidade profissional, demarcada pela busca de um estilo para atuar frente aos estudantes em relação à gestão de conflitos, ao domínio dos conteúdos, à fluência na comunicação; essa construção implica os princípios de aprendizagem, de Thorndike (1933), de “ensaio e erro”.

No descritor “formação permanente”, encontramos o artigo “*Programa de formación de la generación de relevo cohorte- 2008, UPEL-Maracay: una experiencia de ingreso a la universidad*”⁸⁹, que relata experiências de programas na inserção à docência na Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), que tem por finalidade capacitar professores das Universidades da Venezuela para a inserção docente na Educação Superior, bem como o desenvolvimento profissional e o final da carreira docente. O Programa se constitui por uma política de aperfeiçoamento dos professores da Venezuela, organizado em três fases: início da carreira, desenvolvimento profissional e final da carreira.

Ainda, no descritor “formação permanente”, o artigo “*La formación del docente universitario como factor de calidad de la educación superior*”⁹⁰ apresenta uma pesquisa sobre os processos de formação docente nas universidades particulares da Colômbia, segundo Zabalza (2002). A pesquisa traz dados estatísticos sobre a titulação e regime de trabalho dos professores universitários, identifica que 65% são horistas e somente 5,4% são doutores. Agregados a esses indicadores, vem a reflexão acerca da docência frente a essa realidade, pois traz exigências cada vez mais complexas em relação à pesquisa e ao ensino, sendo que somente 50% das universidades particulares da Colômbia desenvolvem formação permanente aos professores.

⁸⁹ NÚÑEZ, C.; VIEIRA, Y. *Programa de formación de la generación de relevo cohorte- 2008, upel-maracay: una experiencia de ingreso a la universidad*. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

⁹⁰ MORENO, C. P.; SÁNCHEZ, I. E. de; MORENO, F. Almenárez. *La formación del docente universitario como factor de calidad de la educación superior*. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

O artigo, intitulado “*El profesor novel ante el espacio europeo de educación superior: experiencias en la implantación de una asignatura de tipo experimental*”⁹¹, identificado no descritor “Professor principiante”, relata as experiências a partir de uma pesquisa de 10 anos de duração acerca de professores recém-formados. Os professores expõem algumas dificuldades e soluções, tendo, como ponto de partida, que o professor parte de sua própria experiência, como aluno, e de sua experiência adquirida com os professores mais experientes. Por outro lado, as universidades espanholas, em sua maioria, estão organizadas para a formação docente continuada e não para a formação inicial aos novos professores; dessa forma, concluímos, a partir das reflexões dos autores Zabalza (2002); Hernandez et al. (2004); Mingorance (1993), Marcelo (2007), Saint-Onge (1997); García; Doménech (1999); Mayor; Sánchez (2000); Gallego (2002); Veenam (1984), que o professor mentor, com base na sua experiência e especialidade, esteja disposto a auxiliar o professor principiante no cotidiano durante um ano, podendo impactar positivamente a entrada na docência, bem como a constituição da rede de professores da mesma disciplina.

O artigo, identificado nos descritores “Professor principiante e Formação Permanente” “*Propuesta de formación del personal académico de la universidad pedagógica experimental libertador*”⁹², é um relato à luz de Rodríguez; Calzadilla; Ribot (2005); Vivas; Becerra; Díaz (2005); Royero (2004); UNESCO (1998); Villarroel (1987); Mayor (1999, 2006); Quero (2006), Camperos (1999); Stake (2006); Días (2000); Royero (2004). Trata de um programa de formação em uma universidade na Venezuela, que está organizado em três dimensões: institucional, pessoal e profissional. O institucional permite ao professor principiante compreender as informações gerais sobre o funcionamento e a estrutura organizativa da universidade. A dimensão pessoal proporciona o desenvolvimento de pertencimento à universidade, na participação de oficinas de crescimento pessoal, dinâmica de grupos e atividades sociais. A dimensão das atividades profissionais envolve as atividades da docência, em relação ao planejamento, avaliação, criação de recursos didáticos, participação nas atividades de pesquisa e extensão, assistência em eventos, estudos no âmbito da pós-graduação. Para o acompanhamento do professor principiante, o professor tutor se caracteriza

⁹¹ RODRÍGUEZ, A. J.; SÁIZ, L. V. *El profesor novel ante el espacio europeo de educación superior: experiencias en la implantación de una asignatura de tipo experimental*. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

⁹² SMITTER, Y. *Propuesta de formación del personal académico de la universidad pedagógica experimental libertador*. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

por ser um assessor das atividades acadêmicas, um comunicador, um representante da instituição, conforme Mayor (2006) define.

O artigo “*Implementación de un plan de formación para el profesorado universitario novel de la universidad de Málaga*”⁹³, vinculado aos descritores “Professor principiante e Formação Permanente”, é um relato de experiência e descreve a implantação de um plano de formação para os novos professores da Universidade de Málaga, na Espanha, embasada nos pressupostos teóricos de Feixas (2002); De la Cruz (2003); Benedito, Imbernon y Félez (2001); Sánchez; Mayor (2006); Gold (1997); Vivas, Becerra; Díaz (2003), Marcelo (1994); Perales; Sánchez; Chiva (2002); Margaleff (2005). O artigo apresenta um conceito de professor principiante:

En el ámbito universitario, el profesor novel suele ser un/a profesor/a joven, recién graduado, en ocasiones con alguna experiencia profesional y com pocos años de experiencia docente en una institución universitaria, el cual accede a un puesto docente, ya sea como ayudante, asociado o becario, habitualmente sin ningún tipo de tutela (BLANCO, GARCÍA, 2008, p. 2)⁹⁴.

A partir dessa caracterização de professor novato, a universidade de Málaga implantou um Programa de Formação que possibilitasse condições ao professor de se sentir pertencente a ela e de adquirir formação básica, de maneira preventiva, para enfrentar o desenvolvimento profissional, dando condições de refletir sobre o trabalho docente em relação a planejamento, ação, análise e reflexão; e, ainda, de obter informações sobre ferramentas de autoformação. Nesse processo, o professor é levado a compreender que “*aprender a enseñar es algo que se hace desde la práctica, pero no sólo con la práctica*”⁹⁵ (BLANCO; GARCÍA, 2008, p. 7).

O relato de experiência, intitulado de “*La maestría en docencia un programa de profesionalización Docente*”⁹⁶, está identificado nos descritores “Professor principiante e Formação Permanente”, fundamentado nos autores Díaz Villa (2002); UNESCO (1998); Fierro; Fortoul; Rosas (2003); Mungaray (2002); Gonzci; Athanasou (1996); Miranda (2004);

⁹³ BLANCO, Á. L.; GARCÍA, F. J. G. *Implementación de un plan de formación para el profesorado universitario novel de la universidad de Málaga*. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

⁹⁴ Tradução livre da autora: no âmbito universitário, o professor principiante é geralmente um/a jovem professor/a, recém-formado, às vezes com alguma experiência profissional e com poucos anos de experiência docente em uma instituição universitária e se encontra em um regime de trabalho docente, seja como assistente, associado ou com bolsa de pós-graduação, geralmente sem nenhum tipo de acompanhamento.

⁹⁵ Tradução livre da autora: aprender a ensinar é algo que se faz desde a prática, mas não somente com a prática.

⁹⁶ ROMERO, A. A. L.; QUIÑÓNEZ, R. R.; RODRÍGUEZ, S. M. *La maestría en docencia un programa de profesionalización docente*. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

Escudero y Luis (2006), Pozuelos; González (1998); Vaillant (2005); McKernan (1999); Gimeno (2002); Escudero; Luis (2006); McKernan (1999); Roa; León; Ramírez (2004); Mota Enciso (2004). Trata de um Programa da Universidade Autônoma de Baja, California (UABC), no México, cujo propósito é solucionar as várias problemáticas relacionadas com a prática docente, baseado em um modelo de aprendizagem da pessoa e da formação ao longo da vida, à luz de iniciativas institucionais de pesquisa e extensão, em interação permanente com o propósito de impactar no processo de aprendizagem. Nesse contexto, o programa caracterizado por uma Especialização objetiva tornar o professor capaz de flexibilizar e alterar técnicas didáticas, métodos de ensino, uso de materiais didáticos, uso de tecnologias de comunicação, bem como aproximar o mundo do trabalho na prática docente.

O artigo, identificado no descritor “Professor Principiante”, intitulado: “*La problemática del profesorado principiante en la universidad del siglo XXI*”⁹⁷, trata de um relato com reflexões sobre a atual situação de professores na Espanha a partir da lei orgânica 4/2007, que dispõe sobre a carreira docente dos professores jovens universitários. O artigo traz a reflexão sobre a atual situação do professor principiante na Espanha, cuja remuneração é à base de bolsas e contratos vinculados à pesquisa de pós-doutorado, enfrentando exigências que impõem publicações em revista de impacto, assessoria em congressos internacionais, redação de patentes, experiência docente e em processos de gestão universitária. Dessa forma, a autora destaca as principais dificuldades que o professor principiante espanhol enfrenta:

La carrera docente se perfila como una carrera larga, difusa y “ciertamente” incierta [...]. Esta situación genera momentos de gran desaliento en los que te planteas seriamente si realmente perseguir tu sueño de ejercer como docente e investigador universitario, con tanto esfuerzo y dedicación. [...] El verdadero problema para el profesor novel llega cuando se acaban las becas⁹⁸ (MONTES, 2008, p. 4-5).

Diante desse contexto, os novos professores universitários, na Espanha, enfrentam a insegurança, a falta de reconhecimento, a falta de tempo, a excessiva burocracia, problemas de comunicação na sala de aula, ilusão em relação à docência, capacidade de adaptação às mudanças, às novas tecnologias, à criatividade e à inovação. Esse professor, na Universidade do século XXI, necessita vivenciar experiências com os professores veteranos para

⁹⁷ MONTES, M^a V. de D. *La problemática del profesorado principiante en la universidad del siglo XXI*. In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

⁹⁸ Tradução livre da autora: a carreira docente se organiza como uma carreira longa, difusa e “certamente” incerta [...]. Esta situação gera momentos de grande desânimo em que você está pensando seriamente se realmente deve prosseguir no seu sonho como docente e pesquisador universitário, com tanto esforço e dedicação. [...] O verdadeiro problema para o professor novato chega, quando se acabam as bolsas.

desenvolver a articulação mútua de uma aprendizagem sobre a docência a partir da experiência e da renovação.

O artigo “*Programas de Inserción Laboral para Profesores Principiantes en Venezuela. Un Camino por andar...*”⁹⁹, identificado nos descritores “Formação Permanente e Professor Principiante”, trata de uma pesquisa de doutorado sobre a concepção e execução de programas para a inserção ao trabalho dos professores principiantes no sistema educativo universitário na Venezuela, conforme Carr e Kemmis (1988).

O início da carreira se caracteriza por ser um momento crucial, pois o professor necessita passar da teoria para prática. Conforme Jones (2008, p. 3), “*es el momento en el cual se le busca practicidad a los saberes teóricos e insertarse en la cultura del centro de trabajo*”¹⁰⁰. Embora evidencie a necessidade de programas formativos para os professores principiantes, a pesquisa obteve, como um dos resultados, a confirmação de que a Venezuela não tem uma política de estado para programas de inserção ao trabalho docente, mesmo que haja uma necessidade de se criarem programas de inserção ao trabalho para qualificar a educação.

O II Congresso¹⁰¹ ocorreu em fevereiro de 2010, na cidade de Buenos Aires, na capital da Argentina, na Universidade de Buenos Aires, organizada pelo Grupo de Pesquisa IDEA, da Universidade de Sevilha, com o apoio do Ministério da Educação da Argentina, da Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires, da Universidade Nacional de General Sarmiento e da Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, da Ciência e da Cultura (OEI). No evento, foram apresentados sessenta e seis trabalhos, dos quais foram selecionados dois. O Congresso foi organizado em forma de Relatos de Pesquisa, Relatos de Experiência e Ensaio, classificados em eixos temáticos: A inserção profissional dos docentes principiantes e os novos cenários educativos; Práticas de acompanhamento dos docentes principiantes; Os desafios da gestão e as tarefas de acompanhamento. Condiciones institucionales e interinstitucionales; Investigación e experiencias de iniciación à docência. Particularidades dos diferentes âmbitos de inserção; As pedagogias da formação e o acompanhamento aos principiantes. Implicações e a formação inicial. De sessenta e seis trabalhos, foram

⁹⁹ JONES, M. H. *Programas de Inserción Laboral para Profesores Principiantes En Venezuela. Un Camino Por Andar In: Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, 2008.

¹⁰⁰ Tradução livre da autora: é o momento em que se busca a praticidade dos saberes teóricos, inserindo-os na cultura do centro de trabalho.

¹⁰¹ Disponível em: http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=3/.

selecionados dois que estavam vinculados aos descritores “desenvolvimento profissional e professor principiante”.

No eixo temático “Investigação e experiências de iniciação a docência”, consta o relato de pesquisa “A formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor da educação superior”¹⁰², vinculado ao descritor desenvolvimento profissional. O relato trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida com quinze professores iniciantes na Educação Superior, por meio de entrevista semiestruturada, à luz de Day (2001) e Nóvoa (1997), visando a “compreender como a formação inicial para a docência contribui com o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior” (2010, p. 2). O artigo contribuiu em relação à reflexão de que a formação inicial é imprescindível para profissionalizar o professor e que, conforme Nóvoa (1997), a identidade desse professor se constitui por três dimensões: desenvolvimento pessoal; desenvolvimento profissional; desenvolvimento institucional.

O ensaio, vinculado ao descritor professor principiante, “Entre a docência e a investigação: impacto no ingresso da carreira docente na universidade, em tempos de democratização”¹⁰³, inserido no eixo temático das “Práticas de acompanhamento dos docentes principiantes”, à luz de Cunha (1989, 1998), Mayor (2007) Nóvoa (2008), Elton (2008), reporta-nos à discussão em relação aos egressos da pós-graduação, com título de mestres e doutores, e são cada vez mais jovens. Essa realidade tem impacto na atuação profissional do professor que está ingressando na carreira acadêmica com um perfil de pesquisador. O artigo problematiza o contexto da academia, a partir das políticas: o espaço da universidade; a garantia da pesquisa quanto à qualidade no ensino, definindo que os novos professores universitários estão em busca de um estilo para construir a sua profissionalidade.

O III Congresso aconteceu em 2012, em Santiago, Chile, organizado pela Universidade Autônoma do Chile e o grupo IDEA da Universidade de Sevilha, organizados em comunicações e simpósios. De cinquenta e sete trabalhos, foram selecionados quatro que estavam vinculados aos descritores “Pedagogia Universitária e professor principiante”. O artigo, identificado no descritor “professor principiante”, da Argentina, intitulado como “*La inserción docente y el desarrollo del conocimiento del profesor en la universidad: estudio de*

¹⁰² PRYJMA, M. A formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor da educação superior. In: Anais do II Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 2010.

¹⁰³ CUNHA, M. I.; ZANCHET, M. Entre a docência e a investigação: impacto no ingresso da carreira docente na universidade, em tempos de democratização. In: **Anais do II Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2010.

caso en la Universidad nacional de Nordeste-argentina”¹⁰⁴, trata de uma pesquisa com dois professores principiantes, um da área tecnológica e outro das humanas. A pesquisa, respaldada em Schön (1983, 1987); a Connelly; Clandinin (1990); Shulman (1987, 1988); Grossman (1990, 1991); Grossman; Stodolsky (1994); Grossman; Wilson; Shulman (1989); Gudmundsdóttir; Shulman (1990); Gudmundsdóttir (1990, 1998); Carter (1990); Marcelo (1993); Bolívar (2005); Stake (2007), teve como resultado que os principiantes não possuem formação docente consolidada e que realizam aprendizagens informais por meio da prática docente e das propostas dos colegas. Portanto, a singularidade das especificidades das áreas influencia na construção do conhecimento profissional e nas relações com os professores mais experientes, situação em que se desenvolve a mais complexa aprendizagem sobre a docência universitária.

O artigo “*A construção da aula no ensino superior: concepções de professores iniciantes da Universidade Estadual do Piauí*”¹⁰⁵, do Brasil, destaca a construção da aula universitária no viés do professor principiante, com contrato de, no máximo, dois anos em uma universidade estadual, baseado em Zabalza (2004); Gil (2010); Fischer (2009); Castanho (2000); Resende (2009) e Marcelo (2009). O artigo, identificado nos descritores “Pedagogia Universitária e Professor Principiante”, apresenta como resultados o impacto que o professor, ao ingressar na carreira universitária, enfrenta em relação aos primeiros contatos com a sala de aula; para Ribeiro (2012), as dificuldades são: a utilização dos recursos tecnológicos, embora sejam poucos os recursos que a Instituição disponibiliza; falta de recursos financeiros e de suporte para a dinamização do material de apoio didático-pedagógico; falta de interesse dos alunos e falta de base nos estudos antecedentes. Quanto às vantagens da docência universitária, foram destacados: o compartilhamento dos conhecimentos com outras pessoas; renovação os conhecimentos construídos na formação inicial, porque a docência exige estudo e pesquisa; capacidade de argumentação e organização do pensamento; a valorização salarial em relação a outros empregos assumidos anteriormente; a convivência com a comunidade acadêmica, o enriquecimento do currículo *lattes*; o reconhecimento profissional e social. Os participantes da pesquisa, embora temporários, vivenciam a experiência do ingresso na

¹⁰⁴ DEMUTH, P. B.; FERNÁNDEZ, M. G.; FERNÁNDEZ, O. E.; ALCALÁ, M. T. *La insercion docente y el desarrollo del conocimiento del profesor en la universidad: estudio de caso en la Universidad nacional de Nordeste-argentina*. In: **Anais do III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2012.

¹⁰⁵ RIBEIRO, M. C. R. *A construção da aula no ensino superior: concepções de professores iniciantes da Universidade Estadual do Piauí*. In: **Anais do III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2012.

carreira acadêmica com enorme intensidade, porque sabem que essa experiência é parte de um processo de construção do conhecimento, para atuarem efetivamente na docência superior.

O artigo brasileiro “*Início da carreira universitária: alternativas de apoio apontadas por docentes iniciantes*”¹⁰⁶, vinculado ao descritor “Professor Principiante”, trata de uma pesquisa com vinte e sete professores iniciantes, de quatro universidades brasileiras. Referenciada em Cunha e Zanchet (2010); Pimenta; Almeida (2009); Severino (2009); Mayor (2001, 2006, 2009); Marcelo (1999, 2009), Zoia Bozu (2010), Feixas (2002); Papi; Martins (2010); Ferenc; Saraiva (2010); Feixas (2002); Bardin (1979); Pimenta (1999); Barnett (2008); Zabalza (2004); Flores (2009); Moreno; Mayor (2006), a pesquisa mostra que apenas uma Universidade apresenta processo formativo e que existem ações isoladas para o apoio ao professor iniciante, destacando a importância do professor mentor no processo de indução à carreira universitária.

O artigo “*O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional*”¹⁰⁷, vinculado aos descritores “Professor Principiante e Formação Permanente”, trata de uma pesquisa que apresenta o cenário brasileiro referente à entrada na carreira docente da educação básica e acadêmica, à luz de Cunha; Zanchet (2010); Perez Gomez (1990); Rios (2004); Correia; Matos (2001); Mayor (2009) e Baumann (2001).

Em especial, a educação superior viveu, no período da publicação do artigo, o processo de interiorização da universidade proveniente da expansão universitária; muitas vezes, os professores iniciantes enfrentaram situações de não profissionalidade, pois há escassez de políticas públicas para a iniciação à docência, embora a autora já sinalize que um dos principais eventos da Educação Superior Brasileira, a Reunião Anual da ANPed, já tenha uma proposta de três grupos de trabalho acerca da temática do professor iniciante. Nesses termos, o artigo destaca a necessidade emergente de se ter formação para o professor no início da carreira, a fim de articular o desenvolvimento pessoal com o profissional, em função de que a docência é uma ação complexa. Essa formação precisa ser vivenciada e acompanhada por professores mais experientes, em busca de uma autonomia na prática docente.

O IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência aconteceu no Brasil, em Curitiba, na Universidade Tecnológica do Paraná, no ano

¹⁰⁶ BECKER, C. S. V.; STIVANIN, N. F.; CONCEIÇÃO, J. dos S.; PIRES, B. da R. *Início da carreira universitária: alternativas de apoio apontadas por docentes iniciantes*. In: **Anais do III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2012.

¹⁰⁷ CUNHA, M. I. da. *O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional*. In: **Anais do III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2012.

de 2014. O Congresso foi organizado pela equipe de professores da universidade, em parceria com o Grupo de Investigação Idea, da Universidade de Sevilha (Espanha), e com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e do Ministério da Educação – MEC. As comunicações foram organizadas em Informes de investigação; Informes de experiência; Simpósios, nas seguintes temáticas: Problemas sobre os principiantes em seus processos de inserção profissional; Práticas de ensino na formação inicial do professorado; Processos de socialização profissional docente na cultura da escola; Desenvolvimento e avaliação de programas de inserção profissional para o professorado principiante; Papéis e funções dos professores mentores, supervisores e tutores em relação aos professores principiantes; Novas tecnologias para a supervisão e acompanhamento do professorado principiante; Efeitos dos programas de inserção profissional à docência na melhoria escolar.

De cento e doze trabalhos, foram selecionados 12 Informes de investigação e 01 Informe de experiências, totalizando 13 artigos, vinculados aos descritores “Pedagogia Universitária, desenvolvimento profissional docente, formação permanente e professor principiante”. Dos informes de investigação, 10 estão inseridos na temática “Problemas sobre os professores principiantes em seus processos de inserção profissional”, identificados nos descritores Professores Principiantes, Formação Permanente, Desenvolvimento Profissional. Dois estão inseridos na temática “Práticas de Ensino na formação inicial do professorado e desenvolvimento e avaliação de programas de inserção profissional para o professorado iniciante” e “*Nuevas tecnologías para la supervisión acompañamiento de professorado principiante*”.

O artigo “*Aprendizagem da docência de bacharéis e tecnólogos em uma universidade tecnológica: uma análise sobre contextos de orientação coletiva de inserção à docência universitária*”¹⁰⁸, identificado no descritor “Professores principiantes”, apresentado no Congresso, é o resultado de um pesquisa sobre a formação docente, baseada em: Weller (2010); Mayor (2009); Bazzo; Silva (2011); Ramos (2013); Marcelo (2009); Pimenta; Anastasiou (2005); Cunha; Zanchet (2010); Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003); Pimenta (2012); Gama; Fiorentini (2009). O artigo apresenta uma pesquisa realizada com grupos de professores bacharéis e tecnólogos que não tiveram formação didático-pedagógica para a

¹⁰⁸ RIBEIRO, F. D.; MACUCH, R. da S. *Aprendizagem da docência de bacharéis e tecnólogos em uma universidade tecnológica: uma análise sobre contextos de orientação coletiva de inserção à docência universitária*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, 2014.**

docência universitária. As discussões, no grupo, contribuíram para o professor, em início de carreira, compreender o desenvolvimento profissional docente, relacionado às condições de trabalho e promoção de qualidade do ensino na Instituição.

O artigo “*O trabalho docente de assistentes sociais e engenheiros no ensino superior*”¹⁰⁹, identificado no descritor “Formação Permanente”, apresenta dados parciais de uma pesquisa com metodologia de um Estudo de Caso, baseada em Pimenta (1997, 2009); Saviani (1996); Schon (2000); Bourdieu; Passeron (1970); Tardif; Lessard (2012); Perreunod (2002); Nóvoa (1995); Veiga (2012); Gonçalves (2010); Franco (2011); Sacristán (1999); Minayo (2010); Faustini (2004); Masetto (2012); Perrenoud (2002). O Estudo de Caso teve, como instrumento, um questionário, realizado com professores assistentes sociais do curso de Serviço Social de uma instituição privada, no município de Curitiba, e com professores engenheiros que lecionam nos cursos de Ensino Superior do Instituto Federal do Ceará, sendo um da área da Telemática; outro, da Indústria, e um da área de Química e Meio Ambiente. O artigo apresenta definições acerca da docência:

Para Perreunod (2002), a docência é uma semiprofissão, como um ofício em vias de profissionalização. [...] Para Nóvoa (1995) a docência exige e pressupõe duas dimensões: possui um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente; envolve saberes que não são meramente instrumentais, mas que integram perspectivas teóricas; outra dimensão diz respeito à adesão de valores éticos e normas deontológicas que regem não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente. [...] Para Veiga (2012), a docência é o trabalho dos professores que desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. A docência implica uma atividade especializada e requer formação profissional para seu exercício. [...] Para Tardif (2012), a docência integra diferentes saberes, se configurando por saberes profissionais dos professores, isto é, os saberes que estão articulados com os conhecimentos, competências, habilidades, que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas atividades e atingir seus objetivos. O saber docente é um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. [...] Pimenta (2009) ao abordar os saberes da docência, reconhece que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos ou didáticos (p. 2-3).

Como resultado parcial da pesquisa, embora os professores tenham ampla experiência profissional, encontram-se no início da carreira docente e sentem-se despreparados para o exercício do magistério. Assim, é necessária a transformação do conhecimento científico numa linguagem pedagógica de compreensão dos significados e sentidos, tendo, como

¹⁰⁹ PORTES, L. F.; CARNEIRO, I. M. S. P. *O trabalho docente de assistentes sociais e engenheiros no ensino superior*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

consequência, a emergência em relação ao desenvolvimento de uma concepção técnico-instrumental da docência.

O artigo “*Professores principiantes: dificuldades da docência superior*”¹¹⁰, identificado nos descritores “Formação Permanente e Professores Principiantes”, é um recorte da pesquisa “*Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas do conhecimento e sua influência na atuação docente*”. A pesquisa apresenta uma análise parcial das dificuldades encontradas pelos professores principiantes na docência universitária, de treze professores de diferentes áreas de conhecimento, a partir de. Isaia; Maciel; Bolzan (2010); Bolzan (2006); Pimenta e Anastasiou (2002); Masetto (2003); Marcelo (1999); Isaia (2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008); Grillo (2000); Connelly; Clandinin (1995); Mcewan (1998); Bolivar; Domingo; Fernández (2001); Goodson (2004); Huberman (1989); Mcewan (1998); Bauer; Gaskell (2002); Maciel (2009; 2011); Alarcão (2007); Barbiero et al. (2012). Portanto, as principais dificuldades identificadas nas pesquisas foram:

Nas Ciências Humanas, em relação à dimensão humana, foram encontrados os seguintes dados: distanciamento da teoria da sala de aula com a prática profissional no mercado de trabalho; contradição de discurso com a prática pedagógica; falta de comunicação entre o corpo docente; natureza e objetivo das pesquisas distantes da realidade; em relação à dimensão estrutural: estrutura precária em alguns centros da universidade; sobrecarga de tarefas; excessivo número de alunos por turma.

Nas Ciências Exatas e da Terra, em relação à dimensão humana, foram encontrados seguintes dados: perfil do aluno: (des) motivação; baixo nível de conhecimento/educação básica deficitária; em relação à dimensão estrutural: espaço físico inapropriado (salas, laboratórios); falta de recursos materiais (equipamentos para pesquisa; livros, rede internet, artefatos multimídia); sobrecarga de atividades no ensino: falta de tempo para a pesquisa. Na área Linguística, Letras e Artes, em relação à dimensão humana, foram encontrados os seguintes dados: carência de formação pedagógica; ausência de formação específica para a disciplina ministrada; falha na comunicação entre o corpo docente; em relação à dimensão estrutural: ausência de recursos como computadores mais sofisticados; falta de tempo para atualização, pesquisa e mais leitura; excessivo número de alunos por turma: redução na qualidade do ensino.

¹¹⁰ ROVEDA, P. O.; PIVETTA, H. M. F.; POROLNIK, S.; COCCO, V. M.; ISAIA, S. M. de A. *Professores principiantes: dificuldades da docência superior*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

Nas Ciências Agrárias, em relação à dimensão humana, foram encontrados os seguintes dados: perfil do aluno: desinteresse, dificuldades para pensar e resolver. Em relação à dimensão estrutural: estrutura da sala de aula precária. Na área das Ciências Sociais Aplicadas, em relação à dimensão humana, foram encontrados os seguintes dados: falta de vivência no mercado de trabalho influenciando a atuação docente; carência de formação pedagógica. Nas Engenharias, em relação à dimensão humana, foram encontrados os seguintes dados: perfil do aluno: imaturidade, indisciplina, desrespeito; incompetência do corpo técnico administrativo: docentes sobrecarregados por cumprir outras funções; m relação à dimensão estrutural: excessivo número de alunos por turma. Nas Ciências da Saúde, em relação à dimensão humana, foram encontrados os seguintes dados: docência como um desafio: ser ativo na resolução de problemas, não só responsabilizar a IES; frustração por não conseguir a mudança. Assim, concluímos que, em muitas situações, o professor principiante assume diversas disciplinas, nem sempre atreladas a sua área de conhecimento específico e os desafios complexificam a entrada na carreira do magistério superior, na medida em que o fazer docente pode conduzir ou não à realização profissional.

O artigo “*Professores iniciantes: desafios do ingresso na carreira universitária*”¹¹¹ apresenta uma pesquisa qualitativa identificada nos descritores “Professor principiante e Desenvolvimento profissional”, com 28 professores iniciantes de diferentes áreas, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com questões sobre as experiências iniciais na profissão docente, baseada em Cunha (2009); Chauí (2001); Huberman (2000); Zoia Bozu (2010); Marcelo (1999); Vaillant; Marcelo (2012); Lucarelli (2000); Mayor (2006); Cunha (2010 e 2011) e Zabalza (2004); Bardin (1979); Flores (2009); Murillo (2004). O artigo apresenta o cenário do ingresso na carreira em âmbito da Educação Superior Brasileira, em que professor, com faixa etária cada vez mais jovem, com título de mestre e doutor, é egresso de programas de pós-graduação que, muitas vezes, garantem a competência na área específica e não na pedagógica; por outro lado, percebemos que a expansão universitária no Brasil gerou um número expressivo de concursos que, muitas vezes, valorizam a produção acadêmica. Concluímos, dessa forma, que o professor, no início da carreira, busca um estilo profissional e, por conta disso, as autoras defendem a ideia da necessidade de uma “formação inicial pedagógica como o desenvolvimento dos professores universitários que requerem uma política global da universidade que dignifique e valorize as funções docentes como

¹¹¹ ZANCHET, B. M. A.; FAGUNDES, M. V.; SOUSA, H. B. M. de; CENTENO, C. N.; BOÉSSIO, C. P. Duarte. *Professores iniciantes: desafios do ingresso na carreira universitária*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

fundamentais para alcançar-se a excelência” (2014, p. 13). Ainda, afirmam que os “docentes iniciantes deveriam, talvez, dedicar-se nos primeiros anos da carreira a aprender o exercício da docência, entendendo-a como uma profissão de conhecimentos específicos e que carece de sustentação epistemológica” (2014, p. 13).

O artigo “*O campo complexo da iniciação na docência*”¹¹², identificado nos descritores “Professor Principiante e Formação Permanente”, trata de uma pesquisa qualitativa, realizada na disciplina: Seminário Temático e Avançado II – Processos formativos, docência e inovação na educação superior, ofertado nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, pesquisa realizada com dois professores no início da carreira, realizada por meio de observações na Universidade Federal do Pampa e outro do Instituto Federal Farroupilha. A pesquisa foi respaldada nos seguintes teóricos: Bolzan (2008, 2009, 2010); Cunha (2007, 2009, 2010); Gatti (2005); Lamarra (2009); Freire (1996); Isaia (2009, 2010); Maciel (2009); Marcelo (2008, 2009); Veiga (2000, 2006); Zabalza (2003, 2004); Freire (1996); Arroyo (2009); Pimenta; Anastasiou (2002); Imbernóm (2009); Abraham (2000). A investigação obteve, como resultado, a necessidade de um espaço para a construção da profissionalidade docente: formação permanente, com acompanhamento das atividades; reflexão e construção dos saberes docentes, com intuito de desenvolver uma dimensão intelectual da docência universitária e não somente de conteúdos específicos.

O artigo, identificado nos descritores “Professor Principiante e Formação Permanente”, trata de uma pesquisa intitulada: “*Formação continuada de professores da educação superior*”¹¹³, com um aporte teórico em: Imbernón (1994); Masetto (2001), Tardif (2002), Gil (2009); Saviani (2009); Morosini (2000); Cunha (2008). A pesquisa é um estudo de caso realizado a partir do programa de formação continuada intitulado: “Formação Pedagógica do Professor Universitário”, desenvolvido por uma instituição de educação superior, por meio de questionários respondidos por 40 professores, sendo a maioria iniciantes, contratados pela instituição pesquisada entre 2009 e 2011. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de programas formativos, pensados em nível institucional e que se adaptem às necessidades formativas do professor no início da carreira, para dar conta do contexto atual.

¹¹² SMANIOTTO, C. L. D.; GENTIL, V. K. *O campo complexo da iniciação na docência*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

¹¹³ VIEIRA, A. M. D. P.; GUEBERT, M. C. C.; FILIPAK, S. *Formação continuada de professores da educação superior* Terezinha. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

O artigo, identificado no descritor “Professor Princiante”, intitulado “*Problemáticas e desafios do início da docência: em foco os professores universitários*”¹¹⁴, trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas com a colaboração de 15 professores, vinculados à Universidade Federal de Pelotas, com até 5 anos de docência. Os autores, que embasaram a pesquisa, foram: Marcelo (1999); Veeman (1988); Huberman (1992); Feixas (2002); Isaia; Maciel; Bolzan (2010); Biklen (1994); Bardin (1979); Libâneo (1994); Pimenta; Anastasiou (2008); Zabalza (2004); Masetto (2003); Zanchet et al. (2012); Freire (2009); Severino (2009); Anastasiou; Alves (2004). Esses autores revelam, nas pesquisas, que as problemáticas e desafios do professor no início da carreira são constituídas por um período de necessidade de socialização, na busca de estreitar relações com os colegas e alunos. Conforme Huberman (1992), o professor vive um “choque de realidade”, um período conflitivo que o leva a contrapor a realidade e suas idealizações, podendo influenciar negativamente na sua conduta e levar à imitação acrítica de condutas observadas em outros professores. Além disso, Marcelo (2009) destaca que os professores precisam fazer a transição de alunos para professores; nesse sentido, Isaia; Maciel; Bolzan (2010) corroboram no sentido de destacar que “os primeiros anos de docência constituem o período de converter-se em professor”. Diante dos resultados da investigação e da contribuição de Zabalza (2004), que afirma que ensinar é uma tarefa complexa, as autoras do artigo concluem que os professores, no início da carreira universitária, necessitam de apoio pedagógico por meio de uma formação continuada nas Instituições.

O artigo “*Professor universitário em início de carreira: um estudo na Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO-PR*”¹¹⁵, identificado no grupo de “Problemas sobre os professores principiantes em seus processos de inserção profissional”, vinculado aos descritores “Professor Princiante e Formação Permanente”, trata de uma pesquisa realizada com treze professores do campus de Irati, nos cursos de Engenharia Florestal, Administração, Turismo, Fonoaudiologia, Geografia, Matemática, Psicologia e Pedagogia. Com cinco professores do campus Cedeteg, dos cursos de Biologia, Nutrição, Farmácia e Enfermagem, e sete do campus Santa Cruz, dos cursos de Pedagogia, História, Arte-Educação, Administração e Comunicação, a pesquisa foi realizada à luz de Silva e Castanheira (2009); Marcelo

¹¹⁴ STIVANIN, N. F.; ZANCHET, B. M. B. A. *Problemáticas e desafios do início da docência: em foco os professores universitários*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

¹¹⁵ SANTOS, W. T. P. dos. *Professor universitário em início de carreira: um estudo na Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO-PR*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

(1992,1999), Tardif (2002), Cavaco (1993); Huberman (1992); Nono; Mizukami (2000, 2006), Romanowski (2012), Severino (2001); Perrenoud (2000); Barros; Scheide (2008); Souza (2008); Gabardo; Hobold (2011); Quadros et al. (2006); Araújo (2010); Zanchet (2011).

A autora do artigo define que os professores se encontram em uma “fase singular da carreira e enfrentam um conjunto de exigências no processo de se tornarem professores” (2014, p. 2). Frente a essa realidade, o artigo destaca a necessidade de se ter mais pesquisas sobre o professor principiante na Educação Superior, conforme pesquisa realizada por Romanowski (2012), o número de pesquisas sobre formação de professores chega a 10.292 (dez mil duzentos e noventa e dois) no período de 2000 a 2008, porém foi identificado que somente 70 (setenta) estudos abordam a formação do professor principiante, das quais (6) seis são sobre o professor principiante do ensino superior. A pesquisadora, ainda, sinaliza que a pouca produção acontece por não ter uma política de formação continuada nas instituições de Educação Superior para os professores no início da carreira, refletida na pouca existência de trabalhos sobre o tema.

Com base nesse resultado, a autora do artigo constata que é necessário ampliar as pesquisas e realizar uma análise sobre a temática acerca dos professores no princípio da carreira, para investigar as principais dificuldades encontradas pelos docentes universitários nesta fase. A pesquisa destacou, à luz dos autores citados e, segundo Gabardo e Hobold (2011), que é necessário o acompanhamento do trabalho desses docentes, tendo como foco central o desenvolvimento profissional. Conforme Marcelo (1992), a fase da iniciação na profissão mais fácil ou mais difícil acontece com base no apoio que recebem; para Araújo (2010), as instituições formadoras e os sistemas de ensino, em sua maioria, não dão muita atenção a essa etapa da vida profissional. Para Romanowski (2012), é necessário o desenvolvimento de uma política de reconhecimento de que os professores principiantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional; criação de um programa de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira; estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam às demandas do início do trabalho docente; fomento para realização de pesquisas sobre esse período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas.

Além desses dados, a pesquisa ainda menciona um programa de formação, criado em 2001 e extinto em 2003, que repercute na profunda necessidade de se ampliar estudos de impacto no contexto educacional. Os resultados da pesquisa foram: maior abertura para cursos de aperfeiçoamento profissional na universidade e o trabalho conjunto entre os cursos

de graduação; oportunidades aos professores iniciantes, mas somente a eles, palestras e cursos de aperfeiçoamento voltados ao ensino com as novas tecnologias midiáticas e o trabalho com os “alunos especiais”; criação de grupos de estudos e práticas de docência; criação de programa de apoio e atualização pedagógica.

A pesquisa que o artigo apresenta tem como título: “*Entrada na carreira docente: dialogando sobre os desafios encontrados pelos professores principiantes*”¹¹⁶, identificado nos descritores “Professor Principiante, Desenvolvimento Profissional Docente e Formação Permanente”, cujo referencial teórico está respaldado nos autores Zabalza (2004); Isaia (2006); Cunha (2010); Isaia; Maciel; Bolzan (2009); Maciel (2010); Sánchez; Mayor (2006); Zoia Bozu (2009); Marcelo (2008); Freire (1991); Arroyo (2011); Freire (1981); Maciel (2006); Davíдов; Márkova (1987); Bolzan (2002); Gross; Romaná (2004); Barbier (2002).

O artigo evidencia uma pesquisa com metodologia de investigação-formação em uma Instituição pública de Educação Superior, apresentando a importância da formação na entrada da carreira universitária, estruturada a partir de uma rede de relações, envolvendo reflexões entre a teoria e a prática, análise de situações didáticas, trajetória profissional, pessoal e institucional, isto é, será o impacto na formação que garantirá a permanência do professor e lhe oportunizará carreira universitária, já que não existe uma formação nos programas de pós-graduação. Os resultados provenientes da pesquisa retrataram que os professores, ao ingressarem na carreira, sentiam solidão pedagógica, insegurança e falta de domínio da disciplina frente aos alunos, falta de domínio de uma pedagogia que atenda a este nível de ensino. O processo de formação permanente desenvolvido na pesquisa, enfocando a reflexão sobre a entrada da carreira docente, responderam às principais demandas relativas a aspectos inter-relacionais e pedagógicos, já que houve uma boa aceitação dos professores em relação aos Ciclos de Debates.

O artigo “*Estudio sobre el profesor principiante: motivación y problemáticas de la etapa inicial*”¹¹⁷ trata de uma pesquisa realizada no México, identificada no descritor “Professor Principiante”, baseada em Veenman (1984); Marcelo (2002, 2008). A pesquisa de abordagem quantitativa está centrada na motivação que leva o professor principiante a escolher a profissão docente, bem como suas marcas no desenvolvimento profissional. Na

¹¹⁶ FAVARIN, E. do A.; RODRIGUES, M. de O.; EIDELWEIN, L. P. S.; ROCHA, A. M. da. Entrada na carreira docente: dialogando sobre os desafios encontrados pelos professores principiantes. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

¹¹⁷ CASTILLO, M. M. M.; OCHOA, E. C. A.; CARDONA, J. Estudio sobre el profesor principiante: motivación y problemáticas de la etapa inicial. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

pesquisa, como resultados sobre a motivação na escolha da carreira, 48% dos professores elegeram a docência, porque gostam; 29% por gostarem da disciplina; 6% pela trajetória familiar; e 17% pela oportunidade de trabalho. Em relação à experiência profissional como professor principiante, 57% consideraram muito boa; 42%, boa; e 1%, regular. Em relação às necessidades formativas, 32% dos professores consideraram necessários cursos de iniciação à docência universitária; 18% consideraram necessário que os cursos tratem de conhecimento disciplinar; 17,4% colocaram a necessidade em relação à didática; e 12,8%, em relação a planejamento. Em relação aos problemas enfrentados, os professores principiantes sinalizaram que 38,5% enfrentam dificuldades de ensinar, conforme a individualidade dos alunos; 30,3% apresentam dificuldades em conhecer as normas acadêmicas; 27,5% falam da falta de tempo; e 26,6%, o número de alunos na sala de aula.

Foi encontrado 01 (um) artigo relacionado ao tema “Práticas de ensino na formação inicial do professorado”; o artigo “*Reflexões sobre a formação do professor de ensino superior e sua inserção profissional na universidade*”¹¹⁸, identificado nos descritores “Pedagogia Universitária e Formação Permanente”, é uma pesquisa que analisou o processo formativo de docentes da Universidade Federal de Santa Maria, no Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores - o CICLUS, com base na teoria de Delory-Momberger (2008); Josso (2004); Oliveira (2004), Dominicé (2010); Cunha (2004, 2009); Zabalza (2004); Pimenta e Anastasiou (2010); Leite (2007); Huberman (1995). O contexto da pesquisa aconteceu no programa CICLUS, cujo público alvo foram os professores recém-ingressantes na docência universitária, e todos aqueles professores interessados em refletir sobre as questões pedagógicas. O processo formativo foi desenvolvido com atividades presenciais e outras a distância, por meio da Plataforma *Moodle*. Na pesquisa, obteve-se, como resultados, a necessidade de se aprofundarem os saberes inerentes à prática do docente universitário, em função de que muitos professores somente direcionaram seus esforços para a dimensão científica; a pesquisa também mostrou que os professores apresentam dificuldades em interagir no Ambiente Virtual, por conta do tempo e da grande demanda de trabalho, embora sinalizem a sua importância. Nesse sentido, concluiu-se, no artigo, “que a instituição de ensino superior deve possuir um compromisso no sentido de uma qualificação pedagógica de seus professores, colocando-se como responsável por

¹¹⁸ VASCONCELLOS, V. A. da S.; OLIVEIRA, V. F. de. *Reflexões sobre a formação do professor de ensino superior e sua inserção profissional na universidade*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

oferecer um espaço em que sejam discutidas e problematizadas as demandas do cotidiano da sala de aula” (2014, p. 14).

Vinculado aos Informes de experiência na temática, nos trabalhos que tratam do tema “Desenvolvimento e avaliação de programas de inserção profissional para o professorado principiante”, foi encontrado um artigo intitulado “*Processos formativos para professores principiantes na educação superior*”¹¹⁹, enquadrado nos descritores “Professores principiantes e Formação Permanente”. O artigo apresenta experiências de formação para professores principiantes em duas Instituições de Educação, sendo uma de Educação Superior Comunitária e a outra um Instituto Federal, vinculado à rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Partindo da premissa de que é necessário compreender como acontecem os processos formativos para professores no início da carreira, a formação é um mecanismo essencial ao desenvolvimento profissional docente, embasada na teoria de Maciel (2012); Isaia; Bolzan (2008); Cunha (2004); Pimenta; Anastasiou (2002); Morosini (2001); Marcelo (1999); Tavares (2001); Tardif (2000); Bolzan; Isaia (2006); Gamboa (2009). Frente às diferenças institucionais, uma Instituição possui uma trajetória de mais de 10 anos de processos formativos; a outra ainda está em fase de uma organização inicial do processo, porém ambos estão articulados no princípio de que o processo formativo necessita inspirar, nos professores principiantes, um dispositivo autoformativo, para que ele se perceba protagonista do processo e construtor de sua identidade docente.

Na temática “Novas tecnologias para a supervisão e acompanhamento do professorado principiante”, foi encontrado o artigo “*Os primeiros anos da docência: uma experiência dos professores atuantes nos contextos presencial e virtual*”¹²⁰, que trata de uma pesquisa enquadrada nos descritores “Professores principiantes; Pedagogia Universitária; Formação Permanente”. O artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado, referente à formação de professores, destacando as experiências de professores da Educação Superior nos primeiros anos na docência a partir de estudos da Pedagogia Universitária, nos contextos presencial e virtual, partindo de narrativas baseadas em Barbiero (2013); Imbernón (2006); Marcelo (1999); Kenneth R. Howey (1985); Moran (2007); Leite (2006); Zabalza (2005); Padilha et al. (2010); Baeriswyl (2008); Anastasiou (2003).

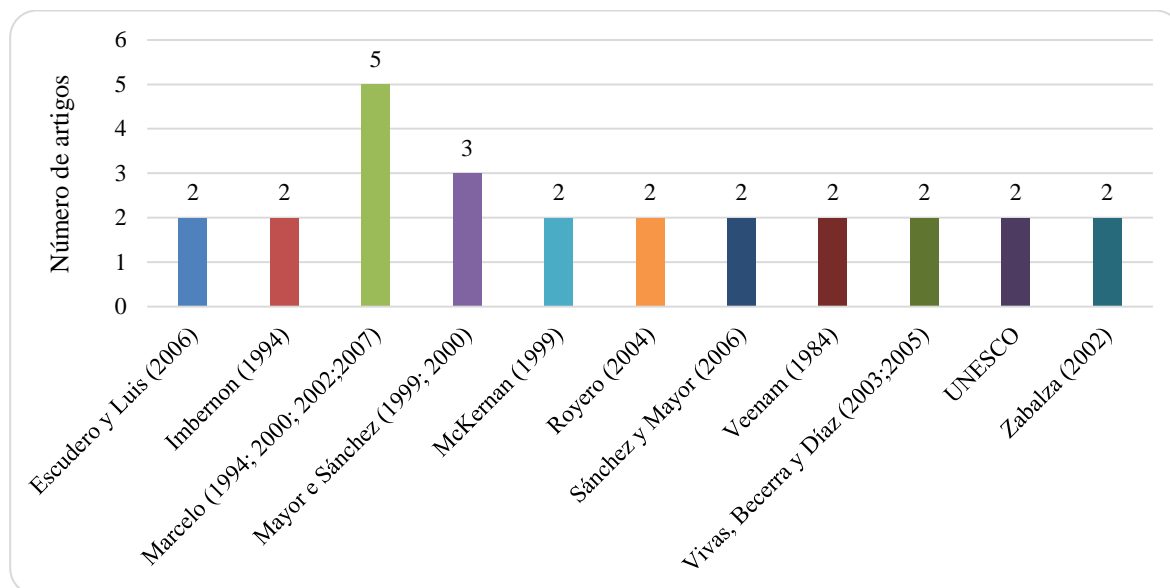
¹¹⁹ NUNES, F. J.; ZAMBERLAN, A.; ROCHA, A.; ISAIA, S. M. de A. *Processos formativos para professores principiantes na educação superior*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

¹²⁰ VISENTINI, L.; BARBIERO, D. R.; DA ROCHA, A. M. *Os primeiros anos da docência: uma experiência dos professores atuantes nos contextos presencial e virtual*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

O artigo apresenta o conceito de desenvolvimento profissional, conforme Marcelo (2009), define-o como um processo permanente de formação desenvolvida ao longo da vida, complementado com as seis dimensões para o desenvolvimento profissional docente. Para Kenneth R. Howey (1985), são eles: desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico profissional, desenvolvimento da carreira. A partir desses conceitos, os autores do artigo refletem sobre as atividades desenvolvidas pelos professores, usando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), mais especificamente o uso de um Ambiente Virtual. Nesse sentido, para Zabalza (2004), na atualidade, existe a possibilidade de ampliação dos processos de ensinar e de aprender, mediado por tecnologias, enfocando propostas diferentes de autoaprendizagem ao incorporar gradativamente as (TDIC). Assim, os autores do artigo definem a (re) construção de novos saberes do professor, relacionados com “a perspectiva da Pedagogia Universitária que nos possibilita a compreensão dos aspectos pedagógicos dos docentes principiantes a partir da experiência na docência virtual, articulando-se à concepção auto(trans)formadora” (VISENTINI; BARBIERO; DA ROCHA, 2014, p. 4).

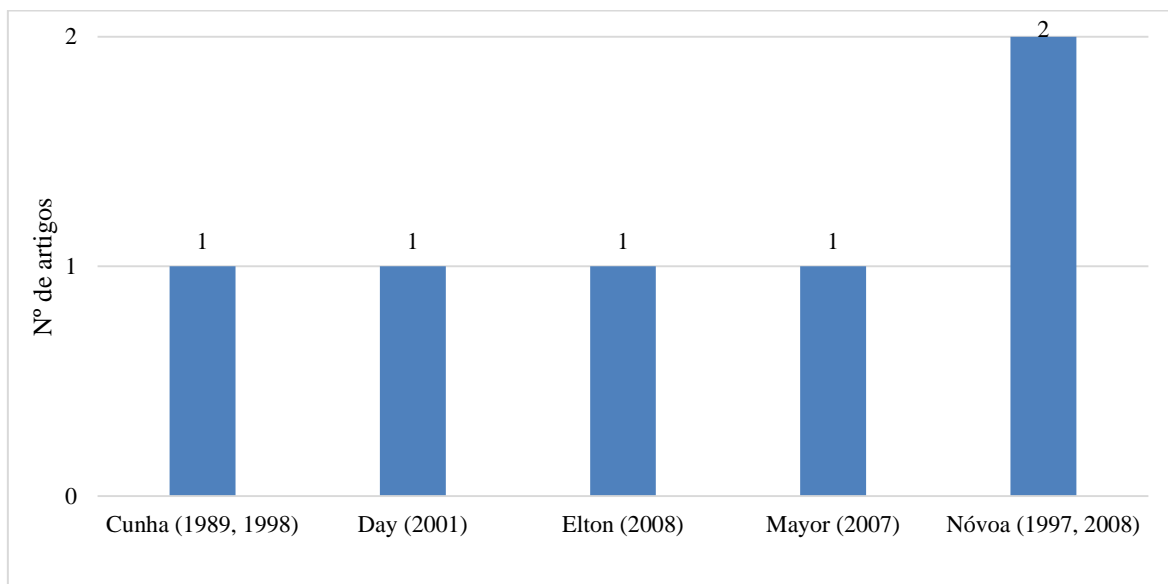
A pesquisa obteve, como resultado, que os professores utilizaram o Ambiente Virtual como apoio ao presencial, configurando-se em um espaço educativo complementar, mas que essa experiência pode desenvolver, nos professores universitários no início da carreira, uma experiência auto(trans)formadora e (trans)formadora. Os autores concluíram que a (re) construção de novos saberes, a partir da experiência no contexto virtual, contribuíram para a dinamização do processo pedagógico na Educação Superior. Na totalidade dos quatro Congressos, nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014, foram citados os seguintes autores nos artigos, conforme os Gráficos 8, 9, 10 e 11.

Gráfico 8 – Número de autores citados Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional - 2008



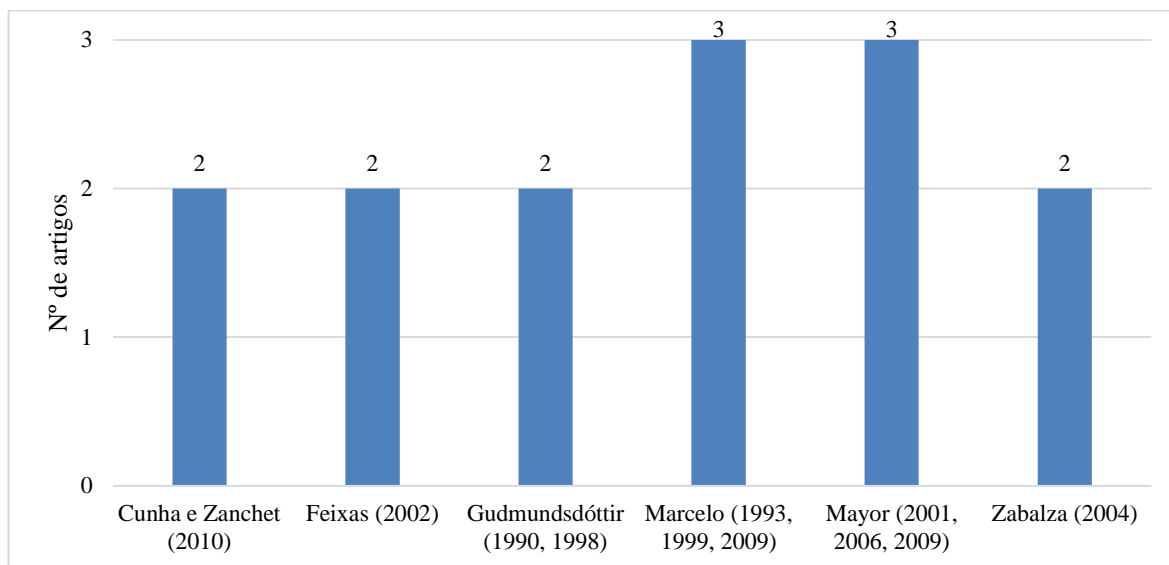
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 9 – Número de autores citados Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional - 2010



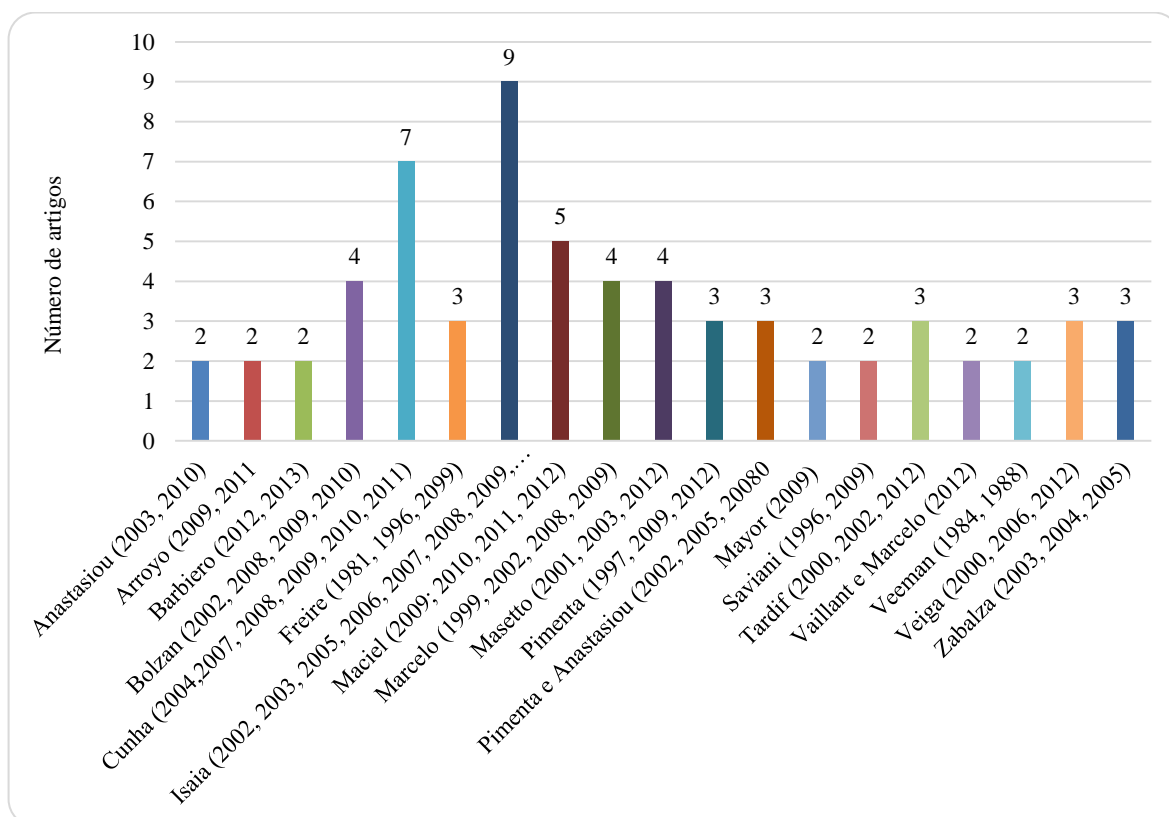
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 10 – Número de autores citados Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional - 2012



Fonte: Elaborado pela autora.

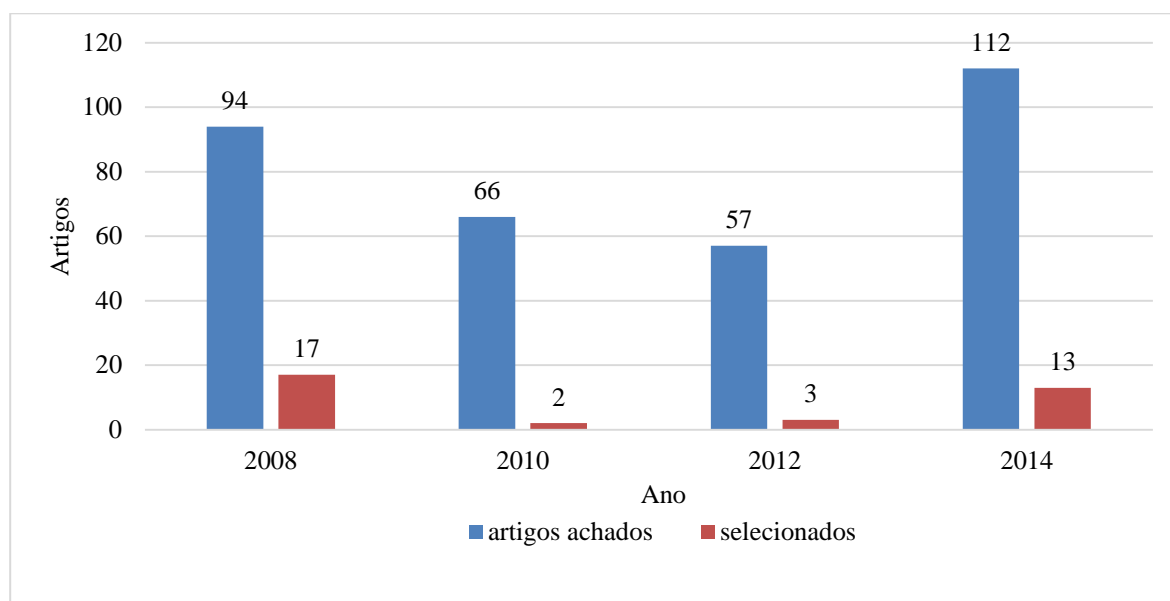
Gráfico 11 – Número de autores citados Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional - 2014



Fonte: Elaborado pela autora.

A totalidade dos artigos selecionados estão representados no Gráfico 12.

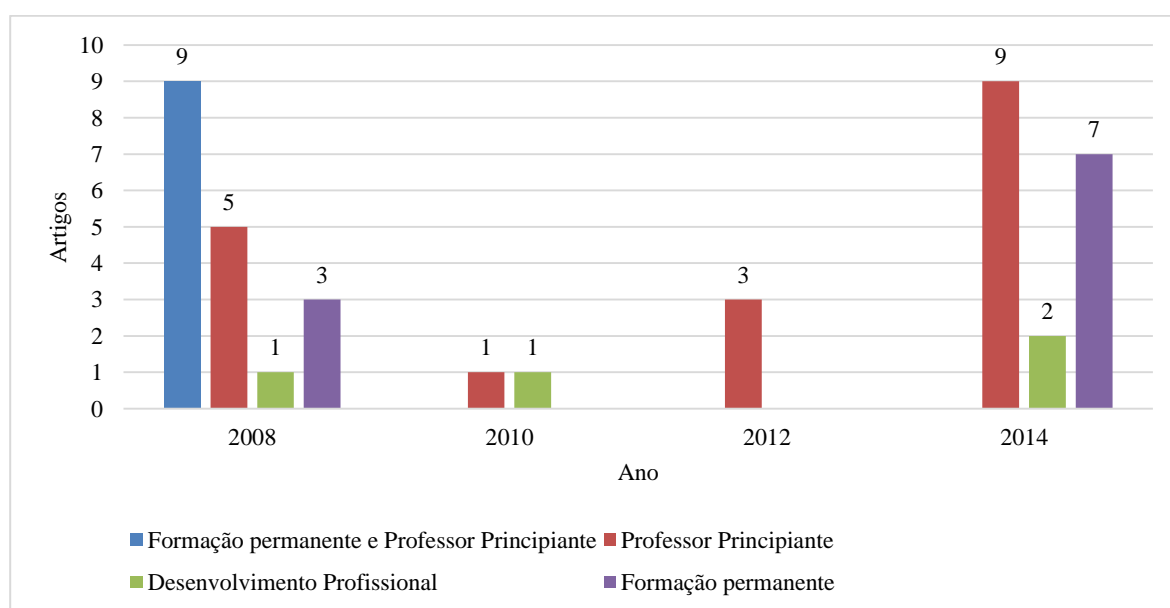
Gráfico 12 – Número total de artigos e número de artigos selecionados - Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional - 2008 a 2014



Fonte: Elaborado pela autora.

O número de trabalhos selecionados por descritor, nos quatro anos do Congresso, está destacado no Gráfico 13.

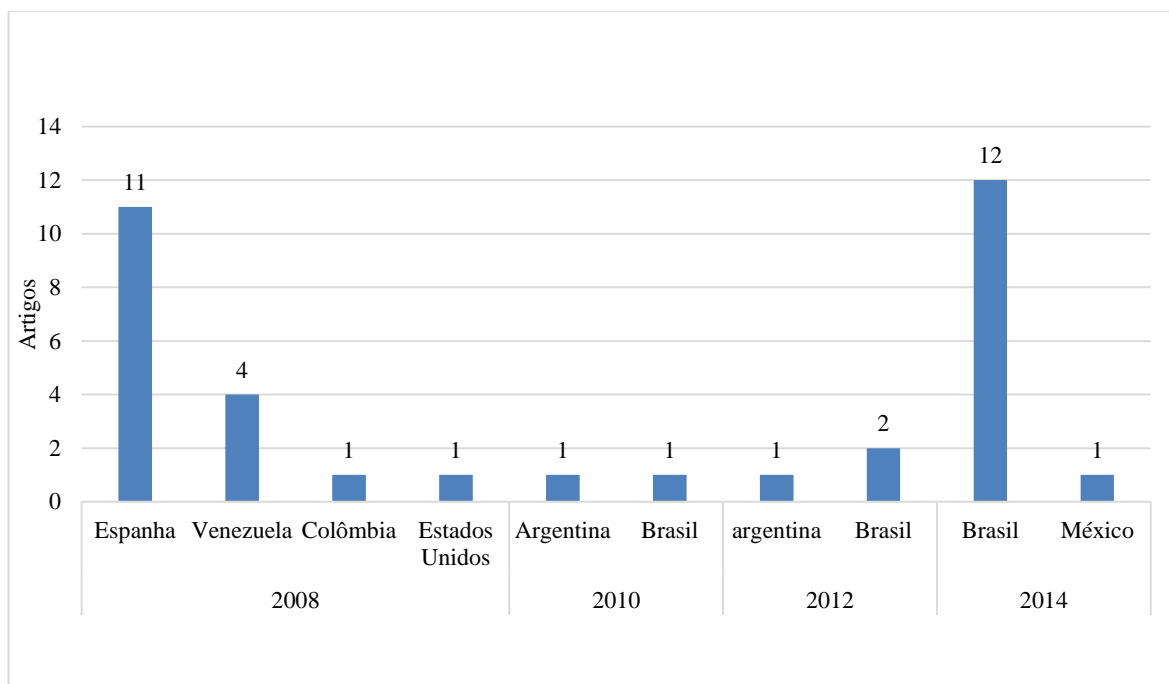
Gráfico 13 – Número de trabalhos selecionados por descritor nos Congressos Internacional sobre professorado princiante e inserção profissional à docência dos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 14, demonstram-se os artigos selecionados, provenientes de diferentes países.

Gráfico 14 – Número de trabalhos selecionados por País - Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional - 2008 a 2014



Fonte: Elaborado pela autora.

O desafio de ampliar o Estado da Arte, proposto no momento da qualificação do projeto, significou situar a investigação nas pesquisas e relatos vivenciados em diferentes universidades e países, o que abriu a possibilidade de identificar os autores mais referenciados, ampliou a visibilidade das últimas discussões da área e possibilitou fazer uma imersão na comunidade do congresso, para respaldar a tese como um todo, não somente no Estado da Arte, mas, sim, como “conectar” os “nós” da circularidade da “Mandala”, aproximando as falas dos sujeitos da pesquisa que, em suas narrativas, exteriorizaram seus saberes e fazeres diários; assim também quanto aos professores em início de carreira, para que pudéssemos prospectar uma proposta formativa para as próximas gerações de professores que, além de engenheiros, professores da educação básica, médicos, enfermeiros, advogados, serão professores na constante busca pela sua identidade como docentes da Educação Superior.

2.1.5 Um olhar para os descritores a fim de seguir a investigação

Após a visão panorâmica propiciada pelo estudo desenvolvido no estado da arte, percebemos que nosso desafio é pensar o processo [trans]formativo para professores principiantes no ingresso na Educação Superior, estruturado em formato de comunidades interconectadas em uma rede formativa institucionalizada. Isso requer que pensemos nos pressupostos vinculados aos descritores desta pesquisa, pois esses precisam ser desenvolvidos mais amplamente e profundamente, para que possamos entrelaçar processo formativo humano tecnológico. O olhar para os descritores, a fim de seguir a escrita conectada entre eles, é um desafio nesta tese, por isso se faz necessário resgatá-los. Nos resultados, podemos compreender que o descritor “professor principiante”, para alguns autores, é denominado como professor iniciante, professor em início de carreira, identificado nos movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente no contexto universitário; para esta pesquisa, será considerado, no segundo movimento, “a entrada efetiva no magistério superior”.

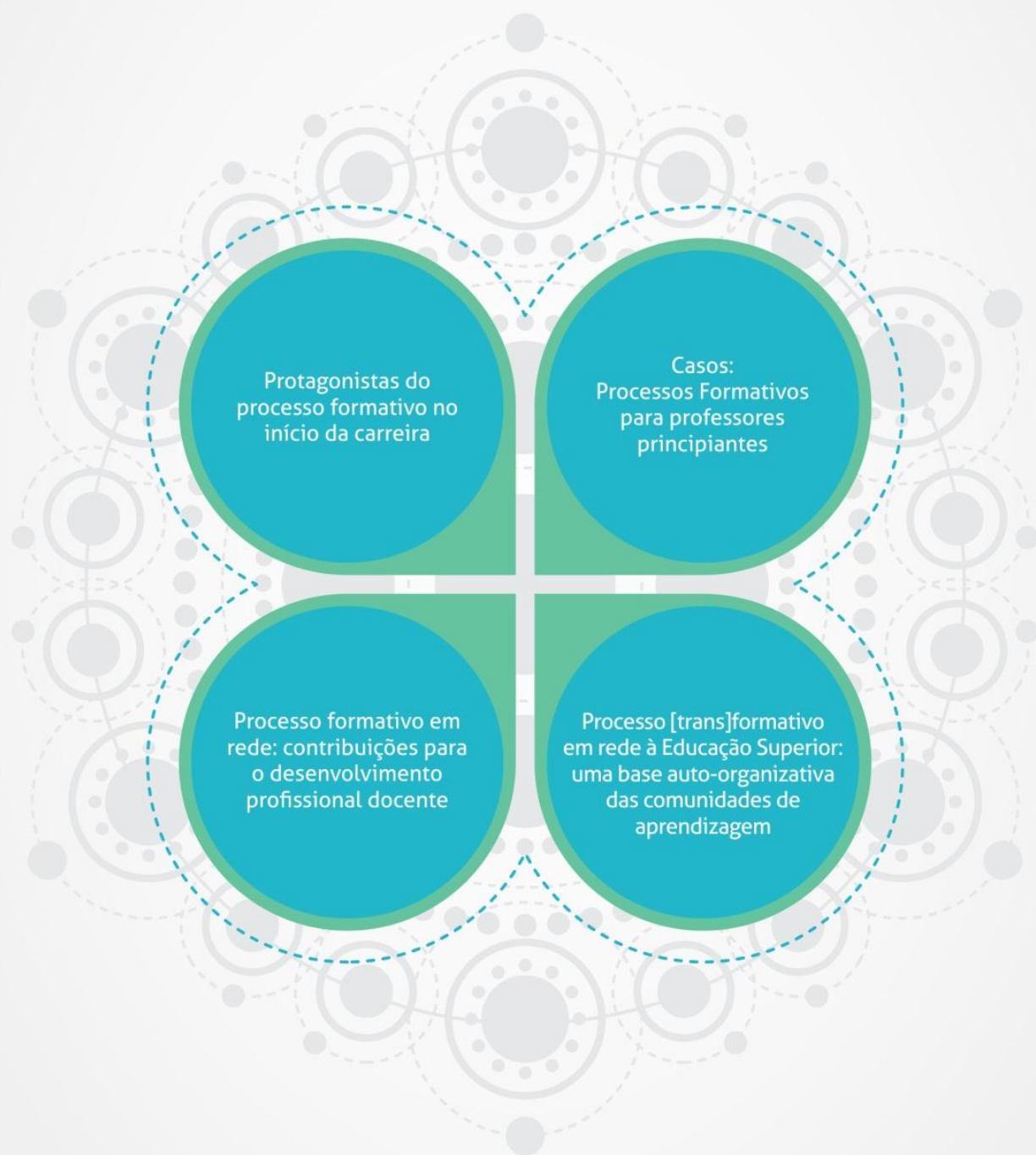
No descritor “Pedagogia Universitária”, houve o entrelaçamento entre a “formação permanente que, muitas vezes, foi referenciada como formação continuada nos títulos destes artigos: *"Pedagogia Universitária: experiências de formação na Universidade Federal de Santa Catarina"*; *"Pedagogia universitária: trabalho coletivo e aprendizagens possíveis"*; *"Pedagogia universitária e mudanças de racionalidade: como se comportam os currículos de formação docente"*. Muitos artigos e teses não foram selecionados por estarem focados no âmbito da Educação Básica ou formação inicial.

Para o descritor “Desenvolvimento Profissional Docente”, foi encontrado um artigo que entrelaça os descritores “formação reflexiva de professores” e “rede de formação”. Muitos artigos não foram selecionados, pois faziam referência à rede escolar de Educação Básica e não a de Educação Superior, cujo foco, nesta investigação, foi mais especificamente na rede de interação humana e tecnológica. O descritor “Comunidades Virtuais de Aprendizagem” foi definido em um artigo por comunidade de prática vinculada aos ambientes virtuais de aprendizagem e um outro com o entendimento de uma cultura colaborativa entre professores experientes e iniciantes, construindo, ao longo do tempo, uma identidade grupal reflexiva e de aprendizagem; sobre o descritor “rede virtual de formação”, não foram encontrados artigos ou teses.

Portanto, a partir deste estudo, demarcamos a necessidade de avançar em relação ao processo [trans]formativo em rede, com base na auto-organizativa de comunidades de aprendizagem, possibilitando a atitude protagonista dos docentes engajados.

CAPÍTULO 3

Programas de iniciação à docência universitária: circularidade de uma rede de relações de professores



"Uma teoria não é uma chegada; é uma possibilidade de partida; Uma teoria não é a solução; é a possibilidade de tratar um problema."

Edgar Morin

CAPÍTULO 3 – PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CIRCULARIDADE DE UMA REDE DE RELAÇÕES DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresentaremos o *corpus* da tese, onde as vozes dos sujeitos da pesquisa integram o referencial teórico, tecido ao longo da trajetória deste estudo, tendo como base o Estado da Arte. Conforme Morin (1997, p. 125), uma “organização que pode combinar de modo diversificado diversos tipos de ligação, ligando os elementos entre si, os elementos numa totalidade, os elementos com a totalidade, a totalidade com os elementos, isto é, liga entre si todas as ligações e constitui a ligação das ligações”.

O capítulo está organizado em quatro partes e busca tecer um estudo à luz da tese na perspectiva de que **é possível construir uma proposta de processo [trans]formativo em rede de relações, priorizando os processos de iniciação à docência universitária, tendo em sua base formativa a auto-organização das comunidades de aprendizagem**. Para a efetivação da tese, foi necessário organizar o *corpus* da pesquisa a partir das questões inerentes ao estudo, bem como as categorias. Desta forma, a complexidade da tese está materializada nos subcapítulos, que são unidades/partes que se integram no todo/tese, baseada nas dimensões categoriais analisadas e nas questões de pesquisa.

A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese (MORIN, 2012, p. 24).

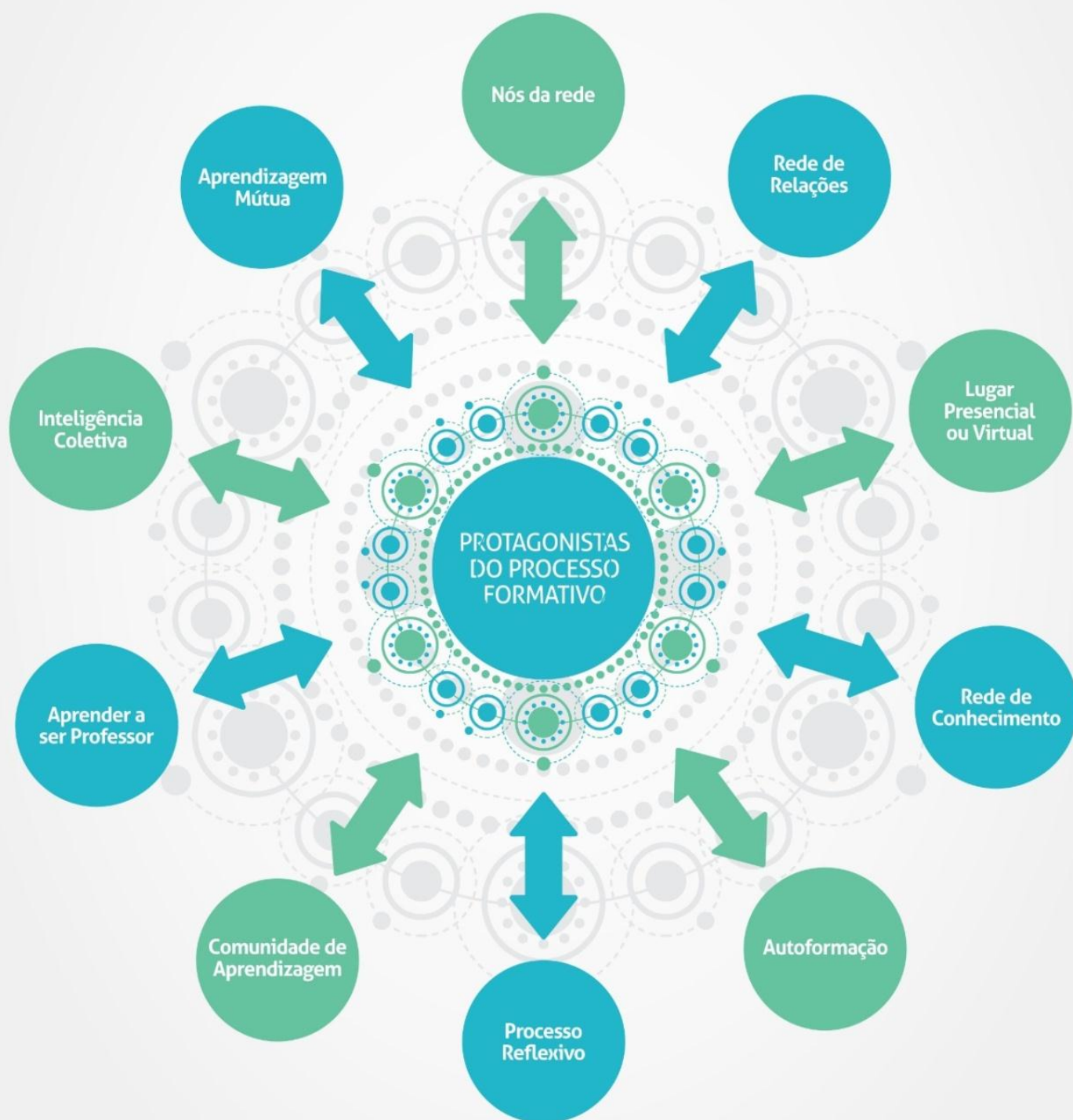
Assim, a organização do capítulo 3 consiste em subcapítulos, que possuem ligação no sentido de junção e uma separação no sentido de uma disjunção; o processo circular entre os subcapítulos se efetiva pela junção, que entrelaça os saberes, e a disjunção que prioriza a parte, sendo que, na sua totalidade, está alicerçada no Estado da Arte, pelas categorias referenciadas nos diferentes subtítulos, bem como as questões que problematizaram o estudo. No primeiro subcapítulo, “Protagonistas do processo formativo no início da carreira”, a questão, “Como se articulam em cada programa os professores principiantes/ingressantes e mentores/formadores, no sentido de reconhecer o protagonismo?”, foi elaborada à luz das categorias de análise: aprendizagem da docência superior; entrada na docência superior; pedagogia universitária; cultura docente; identidade docente; desenvolvimento profissional docente.

O subcapítulo “Processo formativo em rede: contribuições para o desenvolvimento profissional docente” tem como base as categorias: necessidades formativas; processo formativo; rede de relações docentes; desenvolvimento profissional; identidade docente; autoformação; assessoria pedagógica, baseada na problematização: “quais experiências formativas contribuem para a aprendizagem dos professores principiantes na Educação Superior?”.

As categorias: processo formativo; cultura digital; cultura docente; pedagogia universitária; entrada na docência; problematizam em relação a: “quais são as configurações dos programas, a partir de contextos formativos institucionalizados?”, e foram desenvolvidas no subcapítulo “Casos: processos formativos para professores principiantes”; que foi desmembrado em duas partes: “Programa Saberes: a realidade estudada no Brasil” e “*Programa de Formación de Novelas*: a realidade estudada na Espanha”.

Para finalizar, o subcapítulo “Processo [trans]formativo em rede à Educação Superior: uma base auto-organizativa das comunidades de aprendizagem”, está organizado a partir da problematização: “quais são os elementos compõem a construção de uma proposta de processo [trans]formativo em rede à educação superior, fundada na base auto-organizativa das comunidades de aprendizagem?”, estruturado à luz das categorias: assessoria pedagógica; autoformação docente; comunidade de aprendizagem; aprendizagem da docência superior; necessidades formativas; processo formativo; rede de relações docentes; desenvolvimento profissional docente. Esse subcapítulo final, culmina com o constructo da tese, envolve todos os elementos desenvolvidos ao longo dos demais subcapítulos, organizando um processo formativo para professores principiantes, mentores e professores referência em suas áreas, essa formação será desenvolvida em dois ciclos com estratégias formativas diferenciadas no sentido de atender as necessidades dos professores, agregados nas comunidades de aprendizagem.

3.1 Protagonistas do processo formativo no início da carreira



"Outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos e culturais comuns; dessemelhante pela singularidade."

Edgar Morin

3.1 PROTAGONISTAS DO PROCESSO FORMATIVO NO INÍCIO DA CARREIRA

Partimos do entendimento de que os professores principiantes e mentores fazem a interlocução ao longo da trajetória formativa, desencadeando a circularidade da aprendizagem mútua, ao se caracterizarem como protagonistas desse processo, pelo engajamento e postura de aprender com o outro, com base na compreensão de que o protagonismo acontece com a “participação dos sujeitos nos processos de formação [...]. Envolve também a tomada de decisões partilhadas, a produção pessoal original e criativa; o estímulo aos processos intelectuais mais complexos e não repetitivos” (LUCARELLI; CUNHA, 2006, p. 432). Carregam características peculiares demarcadas pelo permanente movimento da docência, relacionada à geratividade do professor, que se caracteriza por “profissionais que se engajam em um processo [trans]formativo, não é, simplesmente, uma decisão a ser tomada sobre os rumos da vida e da profissão, mas uma caminhada a ser empreendida”, conforme aponta Maciel (2009, p. 69).

Conforme pesquisa de Isaia, Maciel e Bolzan (2010), mencionada no Estado da Arte, acerca dos Movimentos Construtivos da Docência¹²¹, os professores principiantes e mentores estão em diferentes ciclos de vida profissional docente, classificando este percurso em: anos iniciais (0-5), anos intermediários (6- 15) e anos finais (de 16 anos em diante). Além da questão temporal, os movimentos têm características próprias. O professor principiante está identificado no segundo movimento da docência, caracterizado pela “entrada na docência”, esse período pode ser demarcado em características peculiares, conforme identificam Isaia; Bolzan (2008, p. 59), “pela solidão pedagógica, insegurança frente aos alunos e à disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina; centração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa; [...] falta de domínio de uma pedagogia para esse nível de ensino”.

As narrativas expressam o significado de que a formação é vital para auxiliar o professor na entrada da docência.

A experiência no programa Saberes [...] é um primordial, porque ele te dá uma noção do todo da Instituição, da estrutura, estratégia, tudo isso, questões básicas e a gente

¹²¹ Segundo Isaia, Maciel e Bolzan (2010, p. 426) os “movimentos construtivos como diferentes momentos da carreira docente, envolvendo a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando no decorrer do tempo. Tais movimentos carregam as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta ou interpretou os acontecimentos vividos. Eles não se apresentam de forma linear, mas correspondem a momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novos percursos que podem ser trilhados pelos docentes”.

discuti questões pedagógicas por isso que também é importante (INICIANTE 1 – SOCIAIS).¹²²

Quando entrei lá na outra instituição, eu entrei, claro que foi como eu te disse, foi quase um convite assim, mas eu entrei sozinho sabe, eu entrei sozinho, tipo, aqui você vai dar essa disciplina e a sala é aquela, o curso é esse e foi, aí quando eu cheguei aqui, que tinha o programa Saberes que eu não conhecia, e eu vi que era um preparatório, para a docência, não só para a docência como para ti trabalhar aqui dentro da instituição, porque além da parte pedagógica, tu também tem a parte administrativa e que eu desconhecia totalmente e que talvez sem o programa Saberes se estava desconhecendo até hoje, eu conheci no programa Saberes, eu percebi que tinha muitos colegas no ano que eu entrei, que nunca tiveram a experiência de sala de aula e que ali eles puderem fazer perguntas (INICIANTE 2 – LICENCIATURA).

Apesar de eu ter tido disciplinas de metodologias no mestrado e no doutorado, não era uma coisa que eu tinha estudado a fundo e tinha visto a fundo, foi bem interessante trabalhar com metodologias de ensino diferente, que para mim era novo assim, mas eu realmente eu senti muita dificuldade de colocar em prática isso e isso eu pude ver, então o Saberes para mim foi isso, foi uma experiência muito boa, mas principalmente pelo fato aqueles encontros iniciais em que eu conheci a estrutura da instituição, todos os trâmites da instituição, o que eu deveria fazer, a quem eu poderia recorrer caso precisasse de alguma coisa “- Ah, eu vou encaminhar um projeto, o que eu devo fazer?” Essas coisas para mim foram imprescindíveis assim no início aqui e a parte essa, a segunda parte do Programa Saberes eu acho que foi um pouquinho mais difícil para mim absorver e colocar em prática (INICIANTE 1 – SAÚDE).

O professor Iniciante 2 – Licenciatura faz referência inicial a uma Instituição em que ele havia trabalhado anteriormente, embora ainda esteja no período dos 5 anos de docência, porém os três professores, sinalizam o impacto do processo formativo e o significado da relação que acontece entre os envolvidos no processo formativo, a partir da rede de relações estabelecida entre formadores, mentores e principiantes. Para Isaia; Bolzan (2008), ambos os professores mentores e formadores estão identificados no quarto movimento, o que foi denominado de “professoralidade docente”, nesse período, além de dominar os saberes e fazeres, o professor desenvolve uma sensibilidade docente como pessoa e profissional, levando em conta as experiências vivenciadas que alicerçam as reflexões.

O professor principiante busca seu estilo profissional, no início da carreira, no delineamento da trajetória a ser construída e empreendida, requer o enfrentamento dos desafios para os professores principiantes que, inicialmente, podem ter inquietações acerca da

¹²² As narrativas estão conforme as falas dos sujeitos (*ipsis litteris*) e a opção pelo tipo de letra das narrativas, é em função da semelhança com o manuscrito.

cultura universitária, demarcando os espaços indissociados do ensino, da pesquisa e da extensão. Conforme já sinalizavam as pesquisas no Estado da Arte, no artigo “*el docente novel, aprendiendo a enseñar*”, publicado no Congresso de Professores Principiantes, em 2008, o professor principiante, no início da carreira, vivencia múltiplas situações, que são enfrentadas a partir de ensaios e erros, além disso “*El estudiante que deja de ser alumno para iniciarse en la profesión de docente universitario debe tomar un nuevo rol que comporta un cambio de percepción de la figura del profesor*”¹²³ (RUIZ et al., 2008, p. 4).

A inserção na carreira universitária desencadeia, nos profissionais de diferentes áreas, uma série de desafios que vão desde a necessidade de fazer o entrelaçamento entre os saberes específicos da área ao saber-fazer na prática docente universitária. Para a resolução dessas dificuldades, o professor busca desenvolver uma série de habilidades em relação à organização, ao ministrar inúmeras disciplinas; a gestão de turmas, muitas vezes, numerosas; a adaptação em relação aos espaços institucionais. Esse cenário se configura como um período permeado de desafios provenientes ao ingressar na docência universitária, um processo de adaptação de múltiplos fatores agregado à vontade de acertar.

Cunha e Zanchet (2010, p. 190) identificam o período pela busca ao “estilo profissional, em que se estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura”. Maciel (2009, p. 64) identifica o período pela “busca de uma cultura própria, que precisa ser (re)interpretada e partilhada em uma constante ação-reflexão crítica que constitui no próprio processo transformativo”. Para Tardif (2011, p. 84), a fase dos três primeiros anos “inicia através de tentativa e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional e experimenta diferentes papéis”. Para Zanchet et al. (2014, p. 188), “o professor, ao iniciar a carreira docente, é impactado por inúmeras exigências, precisando inserir-se na cultura do seu ambiente de trabalho e relacionar-se com seus colegas e alunos”. Para Marcelo (2006), o período de iniciação a docência representa um ritual que permite o conhecimento da cultura docente em relação aos conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão.

A busca pelo “estilo profissional”, vinculado a uma “cultura própria”, no processo de adaptação é uma característica latente do professor. Nesse sentido, irá depender das características pessoais e do percurso que ele realizou até ingressar na carreira universitária, conforme sinaliza a professora:

Tratar com diversas personalidades, ali tu vais ter diversos tipos de professores, pessoas, histórias diferentes e compreender a cultura profissional [...] do professor, no

¹²³ Tradução livre da autora: O estudante que deixa de ser aluno para iniciar a profissão de professor universitário deve tomar um novo rol que comporta uma mudança de percepção da figura do professor.

caso do empresário tem outra né, então o empresário ele vive na cultura dele, na empresa dele, ele tem o dia a dia diferente de um professor, assim como as tarefas, as atribuições (INICIANTE 1 – SOCIAIS).

A necessidade de ter um estilo próprio, pela identidade docente, no início da carreira, é demarcada por um momento de socialização; conforme Cunha, Braccini, Feldkercher (2015, p. 74), “o ingresso na carreira implica as primeiras experiências de aprendizagem do ofício e, também, em um momento importante de socialização profissional”. Conforme ilustra a professora principiante, que havia sido aluna do curso e, no momento da pesquisa, estava como professora.

Sendo meus colegas, é um outro desafio tanto para eles me perceberem como uma nova colega, como para mim, também percebê-los como colegas, então eu acho que isso foi uma experiência marcante para mim, por exemplo, a primeira reunião aonde eu encontrei todos os meus professores, então talvez essa tenha sido um marco quando eu entrei. [...] É eu acho que esse foi o meu principal desafio e você fica naquele processo de “eu não quero ser como o fulano eu quero ser como o ciclano”, mas eu acho que eu acabei depois descobrindo a minha forma, como eu ia agir como ia ser a minha atitude, eu acho que foi mais uma questão de atitude mesmo própria assim a maior dificuldade (INICIANTE 1 – SOCIAIS).

A busca pela identidade nesse “rito de passagem”, de aluno para professor, requer um repensar, um replanejar a partir das experiências vividas na formação. Para Cunha (2012a, p. 206), “aspectos relacionados aos rituais da passagem do “ser estudante” para “ser professor” e todas as implicações dessa condição, tanto em nível das representações sociais implicadas como dos desafios e estratégias desenvolvidas para enfrentá-los” é um “rito de passagem” que se torna mais latente no professor que foi aluno da Instituição.

Mesmo os professores que possuem, na sua trajetória formativa, a formação em Licenciatura, podem ter um diferencial em relação à atuação na sala de aula, em função de que foram preparados para o exercício da docência, porém não para a docência na Educação Superior. Conforme destaca a professora principiante da Humanas:

Nós tivemos um ou dois encontros sobre dinâmicas ou possibilidades de atividades [...] e eu classificaria essa como uma das mais que eu carrego ainda, que eu volto ao material porque uma coisa é trabalhar com pequenos e outra com maiores, inclusive no trato, mas quanto a dinâmica, o se posicionar do outro lado de uma forma que não se corte o diálogo, que eles me vejam como autoridade, como professora, mas não é alguém inaltingível que eles não possam conversar, mas também não é amiga íntima né, tem coisas que eu não posso e nem quero saber e nem intervir (INICIANTE 1 – LICENCIATURA).

Penso que por eu ter a experiência anterior, com outro nível, a Educação Básica e nesse momento de ingresso, justamente, a dinâmica do processo por desconhecer como que é o processo na Educação Superior, penso que a primeira dificuldade tenha sido essa (INICIANTE 3 – LICENCIATURA).

O resgate das experiências anteriores é necessário, porém os professores sinalizam que as estratégias pedagógicas e a relação entre professor e alunos na Educação Superior é diferenciada, são aspectos que exigem do professor atenção no exercício da docência. Nessa direção os estudos de Morosini (2001, p. 11) indicam: “encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*”. As narrativas que seguem evidenciam esses aspectos.

Tinha tanto no mestrado quanto no doutorado, mas era, assim, não era uma coisa muito cobrada assim, esse estágio, tinha o orientador nosso que no dizia, “dá umas aulas para mim”, e sem muita explicação assim de como fazer a aula (INICIANTE 2 – TECNOLÓGICAS).

Esse estágio docência não é obrigatório, só pra quem tem bolsa, no caso na época eu não tinha e daí a professora perguntou se eu queria fazer, a minha orientadora e eu disse “sim, eu acho que é primordial eu ter uma experiência” porque eu não tinha, como eu vou dizer assim, sala de aula mesmo eu estava até com aquela parte da tutoria, mas não tinha sala de aula e daí ela disse, [...]“então eu tenho duas turmas de marketing” uma era no curso de Sistema de Informação e o outro era no curso de Design, daí ela disse “tu primeiro assume uma turma e depois no outro semestre se tu quiser continuar tu continua com outra” aí eu comecei com Sistemas de Informação, era a disciplina de Marketing. Para mim foi um desafio maior ainda porque não era do curso de Administração, era Sistema de Informação então era todo um foco diferente, aí ela me ajudou bastante, passou materiais pra mim, me deu uma boa base, então eu digo assim que eu não montei sozinha a disciplina, não fiquei abandonada assim como eu vejo muitos colegas meus que fizeram estágio de docência tiveram essa questão, eu não, eu tive todo o apoio dela então ela montou a disciplina comigo, eu mandava as provas e ela aprovava então eu tive uma construção com ela que foi positiva, isso foi o estágio em docência nos dois cursos (INICIANTE 1 – SOCIAIS).

Fiz docência orientada, mas acredito que não tenha sido tão proveitoso quanto eu gostaria, [...] eu fiz junto com um outro aluno que era junto no Mestrado, então a gente não teve assim, não tinha autonomia para...no caso para dar uma aula sozinha, para preparar as coisas sozinha o máximo que a gente fazia era acompanhar o professor em aula e corrigir alguns trabalhos e elaborar provas, mas sempre junto com ele assim né, eu nunca tive oportunidade de fazer nada sozinha (INICIANTE 2 – SAÚDE).

Independente do tipo de experiência vivida anteriormente, o professor principiante necessita de um espaço para refletir sobre a docência e compartilhar as experiências provenientes da prática pedagógica, porque, muitas vezes, os cursos de pós-graduação apresentam fragilidades nesse sentido, conforme mencionado nas narrativas. Conforme Zanchet et al. (2014), uma dificuldade em relação ao professor principiante se dá no despreparo para o exercício docente, em relação à falta de uma formação pedagógica que ajudasse na constituição da sua docência.

Na Espanha, Sánchez e Mayor (2006) confirmam essa constatação e fazem referência a temas relacionados ao planejamento, à utilização de diferentes metodologias e de avaliação, aspectos com que os professores têm dificuldade de lidar ao iniciar a carreira docente universitária. *“La escasa formación ofertada al profesorado universitario presenta deficiencias e en cuanto al aprendizaje e integración en grupos y organizaciones [...]. La única preparación que reciben estos profesores se canaliza hacia la investigación mediante los seminarios de doctorado”*¹²⁴ (p. 924-925).

A ausência desse espaço de formação pode ser avassalador para o desenvolvimento da profissão, desencadeando práticas que podem ser sistemáticas, sem reflexão, impactando negativamente na identidade desse profissional. Maciel (2000, p. 5) contribui afirmando que “os cursos de pós-graduação, em sua maioria, não estão estruturados para desenvolver atividades e conteúdos específicos da formação docente para o ensino superior, parecem contribuir muito pouco para uma qualificação pedagógica”. Diante desse contexto, Cunha e Zanchet (2010, p. 190) corroboram ao afirmarem que “a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados”.

A aprendizagem acerca da docência muitas vezes acontece em serviço, em alguns casos, influenciados pelas representações de seus antigos professores, embora atualmente muitos cursos de Mestrado e Doutorado integrem, no rol de disciplinas, a de Metodologia da Educação Superior e também exigem a participação na Docência Orientada, que é instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, para os alunos bolsistas, porém ainda fica uma lacuna formativa, conforme já foi mencionado. Na Espanha, o professor principiante entra na carreira vinculado a um programa de pós-graduação,

¹²⁴ Tradução livre da autora: “A escassa formação ofertada ao professor universitário apresenta deficiências e quanto à aprendizagem e integração em grupos e organizações [...]. A única preparação que recebem estes professores se canaliza para fazer a pesquisa mediante os seminários de doutorado”.

questionando, muitas vezes, a docência, no sentido de perceber sua identidade docente em relação à pesquisa.

Yo tenía una, duda luego que me surgió cuando empecé a dar clases... Porque las Universidades de España como está configurada implica la obligación de ser tanto investigador como docente... Y cuando yo empecé mis clases en 2010, 2011 ya llevaba dos años investigando, seguro que me gustaba la investigación pero no sabía se me iba gustar la docencia... Entonces para mí cuando empecé a dar clases era mi momento de confirmar si me va, si esto era mi lugar o no, pues seguramente el profesor a que no le interesa la docencia por mucho que le guste la investigación no debería estar en la Universidad... Hasta porque pobres estudiantes que tienen derecho de tener un profesor que esté motivado (PRINCIPIANTE 1 – SOCIAIS).¹²⁵

Em consequência disso, Mayor (2007) sinaliza que a formação específica para a docência da Educação Superior fica sob responsabilidade da Instituição, em criar uma política aplicada a essa área. Cunha (2014a, p. 37) corrobora com Mayor, defendendo a ideia de que “o desenvolvimento profissional docente está a exigir políticas institucionais, que assumam a responsabilidade de propor, acompanhar, estimular e financiar processos formativos que redundem na qualidade da prática pedagógica que desenvolvem”. Por isso, é uma necessidade prospectar um processo [trans]formativo institucionalizado nas Instituições de Educação Superior para o desenvolvimento profissional, alinhado com as políticas institucionais, embora Zabalza destaque a complexidade na estruturação da formação, pois:

Cuando la formación planteada como un compromiso institucional (con planes de formación diseñados desde de la propia institución y orientados a la mejor resolución de los problemas detectados en el funcionamiento de la institución [...]), entonces los sujetos no asumen una responsabilidad personal en su propio desarrollo y a veces se implican poco en las propuestas formativas ofertadas¹²⁶ (2012, p. 162).

Assim, é necessário articular um processo formativo que proporcione ao professor participante um perfil protagonista nesse processo, por conta dos “não lugares de formação da docência universitária”, conforme sinalizam Broilo et al. (2010). Dessa forma, o processo

¹²⁵ Tradução livre da autora: Eu tenho uma dúvida logo que surgiu quando comecei a dar aulas... Porque as Universidades Espanholas, como está configurada implica na obrigatoriedade de ser tanto pesquisador como docente... E quando comecei minhas aulas em 2010, 2011 e levava dois anos investigando, é certo que eu gostava da pesquisa, mas não sabia se ia gostar da docência... Então para mim quando comecei a dar aulas era meu momento de confirmar se era o meu lugar ou não, pois seguramente o professor que não lhe interessa a docência por mais que ele goste da pesquisa não deveria estar na Universidade... Até porque os pobres estudantes têm direito de ter um professor que esteja motivado.

¹²⁶ Tradução livre da autora: Quando a formação planejada como um compromisso institucional (com planos de formação organizados desde da própria instituição e orientados às melhores resoluções dos problemas detectados no funcionamento da instituição [...]), então os sujeitos não assumem uma responsabilidade pessoal em seu próprio desenvolvimento e às vezes se implicam pouco nas propostas formativas ofertadas.

formativo necessita ser uma política institucionalizada de desenvolvimento profissional, configurando-se pelo misto de trajetórias formativas, profissionais e pessoais que se entrelaçam e marcam a construção da identidade profissional do professor universitário no início da carreira, descrita em Mayor (2007, p. 70): “*se entiende como un período importante, porque las competencias profesionales que se logren adquirir van a marcar en muchos casos y de forma persistente la identidad personal y profesional del profesor*”¹²⁷.

Eu sempre pensei nisso que se eu fosse para a academia eu queria ao mesmo tempo que trazer a bagagem teórica, fazer referência a autores, a conceitos trazer também parte da minha experiência e poder compartilhar com eles, poder imaginar situações que aconteceram lá fora e que a gente pode relacionar. Então eu sempre priorizei isso, é preciso ter experiência de mercado e de preferência variada não uma única empresa porque se não que...se eu tenho uma visão limitada como que eu vou oferecer ao aluno que hoje...tem que ter ainda uma visão muito...digamos além da que eu tenho porque o mercado hoje é mais complexo, mais difícil e exige muito mais (INICIANTE 3 – SOCIAIS).

Entendemos que a aprendizagem da docência¹²⁸, no âmbito da Educação Superior, exige dos professores a busca pela identidade profissional, a partir das suas reflexões respaldadas na trajetória pessoal, formativa e profissional; exige também a apropriação de conhecimentos que lhes permita dar conta das diferentes atribuições no contexto universitário, pois demandam responsabilidade na tomada de decisões e encaminhamentos que acontecem na instituição, exigindo competências específicas que, certamente, um diploma de Bacharel, de Mestre e de Doutor não lhe darão. Sendo assim, Maciel (2000, p. 4) reafirma que “a própria trajetória acadêmica do professor não garante a qualidade de sua formação, nem uma pedagogia específica, cuja intencionalidade conduza à inovação da docência universitária como propulsão para uma educação emancipatória”. Nesse sentido, a adaptação-resiliente precisa ser vivenciada, uma vez que é definida como a “capacidade adaptativa perante as condições oferecidas pelo ambiente universitário (ambiência exterior) e o modo de enfrentamento das dificuldades enfrentadas pelo professor ingressante (ambiência interior), tornando ainda mais complexo o seu processo de socialização” (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010, p. 427).

Diante desse desafio, o professor enfrenta a entrada na docência em busca da sua identidade profissional, repensando a sua trajetória. É como se fosse a “construção do seu eu

¹²⁷ Tradução da autora: “Se entende como um período importante, porque as competências profissionais que se desejam adquirir vão marcar em muitos casos e de forma persistente a identidade pessoal e profissional do professor”.

¹²⁸ Discutido no Estado da Arte, no ENDIPE – 2010 e no IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, 2014.

profissional”, enfatizada em Marcelo (2009, p. 7), que identifica o professor, no início da carreira, como alguém que precisa pensar o todo institucional.

Eu acho que o meu maior desafio foi me descobrir como professora e que postura eu ia tomar frente à sala de aula. [...] Eu acho que o meu primeiro desafio foi que postura eu vou adotar frente a uma pessoa que foi minha colega de sala de aula, frente a uma pessoa que viveu a infância comigo, eu acho que esse foi o meu maior desafio descobrir como eu ia lidar com essas pessoas, eu vou ser aquela professora que mantém uma distância entre os alunos e aí eu vou estar indo completamente contra aquilo que o meu primo me conhecia, a forma como as pessoas me conheciam, eu vou ser uma parceirona e daqui a pouco eu vou perder o respeito dos alunos, então esse foi o meu maior desafio me descobrir como professora principalmente por essas situações que eu vivenciei assim de ter pessoas e outra eu entrei na Instituição como colega de trabalho de todos os meus professores do curso, então todos os professores do curso, da grade hoje do curso quando eu entrei foram meus professores (INICIANTE 2 – SOCIAIS).

Na busca dessa identidade, no novo espaço institucional, é preciso pensar em si, na sua trajetória com o olhar no todo. Em relação a isso, Morin (2012, p. 25) contribui esclarecendo que se trata "ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade. [...] Para pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente". Para Marcelo (2009, p. 7), o “desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros [...] que evolui ao longo da carreira”.

Os meus objetivos são que os meus alunos me reconheçam como acessível, mas sério, dedicado e também melhorar a questão da produção científica é uma coisa que eu gostaria bastante de melhorar, continuar escrevendo capítulos de livros e esse ano eu estou na organização de um livro e vou escrever mais três (INICIANTE 3 – SAÚDE).

Essa narrativa retrata o pensamento do professor no sentido de estruturação da sua trajetória e anseio de construir uma imagem de um profissional engajado na cultura universitária. A complexidade da docência encontra-se no contexto da prática docente, segundo Cunha em (2014), o espaço da sala de aula é onde deve acontecer a condição da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão que precisa estar centrada no estudante, agregado a isso, a docência exige saberes específicos.

Eu almejo conseguir vincular a pesquisa com a didática, então eu não gostaria de ser somente professor sem desenvolver alguma pesquisa, alguma coisa assim e claro, as

duas coisas eu acho que, não precisa ser só um, não precisa ser só pesquisador, ou só professor, acho que é bem mais produtivo e tu cresce muito mais, sabendo dosar as duas coisas, então eu pretendo no futuro continuar dando aula, exercendo como professor e também ter um tempo bom para pesquisa (INICIANTE 2 – TECNOLÓGICAS).

O protagonismo vinculado à atitude do professor, ao ingressar na carreira, é vital para se engajar nesse processo de aprendizagem. Esse período é demarcado muitas vezes por angústias, incertezas, caracterizado por Mayor (2007, p. 70) como sendo “*um espacio de tensiones e aprendizagens intensivos em el que se produce el tránsito, no siempre fácil, de estudiante a profesor*”¹²⁹. Isso acontece tanto com os professores que não tiveram experiência docente, quanto com os que já atuavam na sua área profissional específica; ambos vivenciam esse período de descoberta, de aprendizagem e da necessidade de interagir nesse novo contexto institucional. Em relação a isso, Cunha e Zanchet (2010, p. 191) afirmam que o período é demarcado por um “rito de passagem” entre a formação acadêmica e a profissional, e Marcelo (2002) enfatiza que o período de inserção profissional no ensino é um ritual que permite entrelaçar a cultura docente do professor, com os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão. A integração da cultura vinculada a essa sociedade atual, agregada à constituição da identidade do professor, acontece pela adaptação em torno do social, em interação com a atividade docente, vivenciado no decorrer do desenvolvimento profissional.

Nesse sentido Isaia, Maciel e Bolzan (2010, p. 427) corroboram identificando o período da “inserção na docência superior”, denominado na pesquisa sobre os Movimentos Construtivos da Docência, como a “transição de profissionais para professores em formação que se desejam autônomos-construção [...] no enfrentamento das condições sociais de mudança, podendo conduzir ou não ao bem-estar e à realização profissional”. Assim, o professor, ao ingressar na carreira na atualidade, precisa se apropriar da cultura docente imersa na lógica da sociedade em rede, do aprender compartilhado, do interagir com várias pessoas, do reunir-se também em uma comunidade virtual para debater sobre temáticas afins. Marcelo (2009, p. 8) nos remete a pensar que “ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior a que estávamos habituados e que, para continuar a dar resposta adequada ao direito de aprender do aluno”. Nesse sentido “a aprendizagem da docência caracteriza-se pelo processo de profissionalização docente, a partir da compreensão de seu inacabamento, da tomada de consciência de que,

¹²⁹ Tradução da autora: “um espaço de tensão e aprendizagens intensivas em que se produz um movimento, não sempre fácil, de estudante para professor”.

nesse processo, são ensinantes e aprendentes simultaneamente, [...] assentada nas reflexões e nas interações da/na aula universitária” (ISAIA; BOLZAN, 2011, p. 196).

A aprendizagem da docência requer uma apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente nos seus diversos campos de atuação e nos seus respectivos domínios, bem como no contexto institucional concreto. Nessa perspectiva, de acordo com Isaia (2008), a aprendizagem docente é condição para o desenvolvimento e concretização do fazer-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional, implicando, para tanto, a possibilidade de o docente estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de se constituir, tanto em termos de conhecimentos específicos quanto pedagógicos e profissionais.

Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para atividade do professor. A reflexão analítica dos saberes docentes é identificar a natureza desses saberes e em que medida aqueles ligados a dimensão pedagógica são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada (CUNHA, 2010c, p. 20).

A busca pelos saberes necessários à docência, pela sua complexidade, diante dos múltiplos fatores, nos remete a identificar os diferentes saberes que envolvem o fazer diário, o âmbito institucional como um todo, sendo eles identificados por Cunha (2010c) como os saberes referentes a: “contexto da prática pedagógica” – estão diretamente vinculados aos processos de ensinar e de aprender e na sua inter-relação focada nas teias sociais e culturais; “dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação” – trata-se do trabalho em parceria com o colega, um trabalho coletivo entre professores e os demais profissionais que trabalham na instituição; “ambiência da aprendizagem” – esse é focado nas condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades, que articulam conhecimento e prática social; “contexto sócio-histórico dos alunos” – trata-se dos processos de ensinar e de aprender conectados ao contexto social; “planejamento das atividades de ensino” – focado nas habilidades referentes à elaboração de objetivos de aprendizagem, metodologia de ensino, gestão do tempo, domínio do conhecimento específico; “condução da aula nas suas múltiplas possibilidades” – vinculada à condição do professor criar estratégias em conjunto com os alunos para uma aprendizagem significativa; “avaliação da aprendizagem” – é a capacidade de o professor elaborar estratégias de avaliação que retomem a trajetória percorrida.

Eu acho que no início era difícil conseguir ir até o final da aula, como preencher quatro horas de conteúdo, ficar só falando não tem como mesmo que eu faça um slide de cem lâminas, não tem como. Então uma coisa é tentar inseri-los, tentar fazer com que eles participem também, a realizar uma atividade que seja coerente e que eles entendam, que eles consigam relacionar aquilo ali com o conteúdo que às vezes, se eles não entenderem a atividade e não relacionarem com o conteúdo eles vão questionar ou eles não vão nem fazer (INICIANTE 3 – SOCIAIS).

Fundamentalmente la dificultad con la que se enfrenta una persona que tiene que hacer algo que nunca ha hecho antes, y tener que imaginar los problemas que te vas a enfrentar... Porque una persona piensa voy a dar clases, eso qué significa, significa que tiene que pensar las clases... Significa que tiene que prepararle lo que incluye la posición oral, intentar poner soltura ... practicar la clase y, y darla solo antes para practicar... Entonces, lo, lo... mis, mis frágiles que yo sentía en principio eran sobretudo la inseguridad¹³⁰ (PRINCIPIANTE 1 – SOCIAIS).

A complexidade da docência acontece pela articulação desses saberes entre si, articulado com as estratégias didáticas e a relação do conteúdo pelo qual se ensina com o contexto da profissão. “A estratégia é aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, o novo. O programa não improvisa nem inova, mas a estratégia sim. [...] A estratégia não só necessita deles, mas também, a todo o momento, de concorrência, iniciativa, decisão e reflexão. (MORIN, 2003, p. 29). Cunha (2010c, p. 22) define: “os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência se articulam entre si e definem dependências recíprocas [...] são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolvem uma complexidade de docência”.

O nosso curso também tem muito da interdisciplinaridade, então o que não é da minha área, mas eu preciso de alguém da outra área para dar uma opinião ou para realmente uma segunda opinião, então a gente acaba discutindo muito e aí o aluno também está junto, enfim para ver o que a gente discute e tudo mais, então eu acho que isso é bem presente para nós também assim, a gente acaba discutido muito, trabalhando muito, não tanto sobre sala de aula, sobre metodologias e tudo mais, mas discutindo e conversando, enfim, isso é bem presente (INICIANTE 1 – SAÚDE).

Partindo do pressuposto de que a docência é complexa, aprender esses múltiplos saberes agregados à individualidade de cada professor e à forma com que ele atua e se engaja

¹³⁰ Tradução livre da autora: Fundamentalmente a dificuldade que se enfrenta uma pessoa que tem que fazer algo que nunca fez antes, e tener que imaginar os problemas que vão enfrentar... Porque uma pessoa pensa vou dar aula, isso que significa que tem que pensar nas aulas.... Significa que tem que te preparar o que inclui a posição oral, tentar relaxar... praticar a aula, e ensaiar sozinho antes de praticar... Então eu me sentia era fragilidade que eu sentia no princípio era sobretudo a insegurança.

no contexto universitário, faz-nos pensar que não existe um padrão para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o professor vai em busca da descoberta do espaço institucional, a fim de compreender e significar esse espaço, para que, no decorrer do tempo, esse se transforme em um lugar repleto de significações e de sentido para o seu desenvolvimento profissional. Cunha (2010c, p. 56) conceitua e diferencia espaço e lugar¹³¹: “espaço pode ser mapeado com facilidade, mas o lugar é explicitado pelos interlocutores, à medida que expressam os significados da experiência de formação que viveram nos espaços”.

Marcelo (2009) destaca que a formação docente é o pilar básico do próprio desenvolvimento profissional e necessita fomentar a reflexão e a investigação sobre a prática docente, problematizar o processo de transformação do ser professor no sentido de uma reconstrução do conhecimento sobre ensinar, bem como suas implicações na transformação da identidade profissional. Por fim, para o autor, é necessário reconhecer que a formação inicial é incompleta, que a aprendizagem acerca da docência acontece em um processo formativo mais longo e integrado, em uma perspectiva do desenvolvimento profissional contínuo.

A busca pelo protagonismo docente, ao ingressar na carreira universitária, acontece no enfrentamento desses múltiplos saberes agregados aos dilemas e desafios que o professor vivencia, caracterizando a emergência de se constituir lugares de formação nas Instituições de Educação Superior que façam o movimento dialético da formação inicial do professor principiante, caracterizando-se como a fase inicial de uma aprendizagem que deve ser prolongada na formação permanente ao longo da trajetória profissional.

Pensar acerca da profissão docente implica compreendê-la a partir do espaço-tempo em que cada professor se produz, definindo sua maneira de ser e fazer a docência. Esse processo é sustentado pela adesão a princípios, valores, projetos e investimentos nas potencialidades dos estudantes; ação na maneira de se conduzir a sala de aula (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 55).

Para Sánchez e Mayor (2006, p. 925), “*el profesorado de universidad se caracteriza, por ser profesionales con un triple papel, ya que tienen que repartir el tiempo de su actividad entre tareas de docencia, de investigación y de gestión*”¹³². Além disso a complexidade da docência pode gerar inquietudes, dilemas e desafios, recorrentes nos principiantes, em relação

¹³¹ Para Cunha (2010c, p. 54), “o lugar é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. Nem sempre os espaços de formação dos docentes da educação superior são ocupados e, por essa razão, não se transformam em lugares. Os lugares são preenchidos por subjetividades. É nesse sentido que os espaços vão se constituindo, lentamente como lugares”.

¹³² Tradução livre da autora: “o professor da universidade se caracteriza, por ser um profissional com um triplo papel, já que tem que dividir o tempo de sua atividade entre tarefas de docência, de investigação e de gestão”.

ao planejamento da disciplina e posteriormente a aplicação do mesmo, no sentido da organização do tempo da aula, da escolha dos recursos para explorar os conteúdos, das relações interpessoais com esses alunos, no processo de avaliação, além disso existe uma reflexão sobre as relações entre ensino, pesquisa e extensão.

Ensino e a aprendizagem eu acho que é o grande desafio, para todo o professor iniciante é a questão dele ter segurança daquilo que foi passado para o aluno e realmente o aluno está tendo prazer em aprender aquilo do aluno está conseguindo entender o conteúdo e é esse o grande desafio, as formas como eu vou passar esse conteúdo, aí eu entro dentro do aprender e no processo de ensinar e do aluno aprender. Então, tem que ser uma aula dinâmica, atualizada, interessante, atrativa para poder segurar o aluno prestando atenção e motivado (INICIANTE 3 – SAÚDE).

Participo de um projeto de extensão, onde eu atuo como responsável estatístico do projeto, também estou no PIBID e a princípio também estou no curso de extensão que vai ser iniciado no mês que vem do Excel, para o pessoal da Engenharia (INICIANTE 2 – LICENCIATURA).

Olha, uma coisa que eu gosto muito é pesquisa, o nosso curso ainda engatinha nessa área, apesar de eu ter um número que eu considero bom de doutores, [...] está a recém no início, eu realmente gosto muito da área de pesquisa clínica que é algo que para nós é muito bom de fazer aqui, [...] podemos orientar os trabalhos e aos poucos eu estou tentando trazer alguns colegas, eu já neste projeto que eu vou encaminhar agora tem dois colegas meus que vão me ajudar, então eu acho que a minha expectativa para o futuro é exatamente isso, começar a fazer algumas pesquisas aqui e porque é algo que eu considero importante, tem que fazer, afinal, querendo ou não, tu é um formador de opinião, então, é através de pesquisa, demonstrando os porquês daquilo que acontece no dia a dia, é através da pesquisa que a gente acaba respondendo estes porquês, então se eu posso dizer que a minha expectativa para o futuro é acabar consolidando um pouco mais esta linha de pesquisa que tem dentro do meu mestrado, do meu doutorado e agora consolidar aqui, eu como aquele responsável, não mais como apenas um participante mas sim com responsável por algumas pesquisas, então essa é a minha expectativa, não sei se eu vou conseguir porque, de novo, a responsabilidade é bastante grande, mas eu acho que tem tudo para dar certo, tem pessoas engajadas e eu também quero muito que isso aconteça (INICIANTE 1 – SAÚDE).

Percebemos por meio das narrativas que alguns professores, mesmo no início da carreira, já tem um envolvimento intenso com a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Notamos que essa vivência não é de todos os entrevistados, por isso, o eixo da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, se torna um tema emergencial a se tratar no processo formativo, em função da complexidade ao se realizar.

Para Cunha (2012a), agregar o ensino à pesquisa, exige uma didática de ensino superior com princípios investigativos nos atos de ensinar e de aprender, assim os professores seriam mediadores entre o conhecimento e as estruturas cognitivas e culturais dos estudantes, que precisariam desenvolver uma postura autônoma, com maior protagonismo nas suas aprendizagens. A extensão acontece naturalmente na sala de aula universitária quando se trabalha com o conhecimento vivo e real, a partir das vivências surgem as inquietações para o ensino.

Essas características são demarcadas pelo início da profissão, pela imersão na cultura docente, conforme sinaliza Zanchet et al. (2014, p. 140): “o período da iniciação à profissão docente representa o tempo em que deve acontecer a transmissão da cultura docente, dos conhecimentos, valores e símbolos da profissão assim como deve acontecer a adaptação do professor principiante ao entorno social onde desenvolve sua atividade docente”. Esse processo de adaptação pode ser percebido nas inquietudes, referenciada na narrativa do professor principiante.

*Dificultades para entender la institución no, dificultades con la institución de que hay cosas que son difíciles, que se pierde mucho tiempo... o sea dificultad, se pierde mucho tiempo en burocracia*¹³³ (PRINCIPIANTE 1 – SOCIAIS).

Sendo assim, o principiante configura-se por ser o professor que está na fase inicial da carreira docente, que Mayor (1999, p. 167) define como aquele que “*se encuentra en una etapa de inseguridades y temores pero no por ello de sumisión, sino más bien de adaptación, acomodación y de tránsito*”¹³⁴. Portanto, está descobrindo as formas e meios de viver e conviver no contexto universitário, de acordo com Mayor (2008), o professor universitário principiante se encontra em um período de incertezas, insegurança, independente do nível de escolaridade, em função do “choque de realidade”. Marcelo (1999, p. 115) corrobora enfatizando que o “professor principiante se deve integrar em um processo de aprendizagem, adquirir conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e os valores dessa cultura, internalizando-os na sua própria personalidade”.

Assim, os primeiros anos de docência representam o momento intenso de aprendizagem do ofício de ensinar, destacando os relacionamentos interpessoais, que

¹³³ Tradução livre da autora: Dificuldades para entender a instituição não, dificuldades com a instituição de que há coisas que são difíceis, que se perde muito ou tempo... ou seja dificuldade, se perde muito tempo em burocracia.

¹³⁴ Tradução livre da autora: “se encontra em uma etapa de insegurança e medos, não pela submissão, mas sim pela adaptação, acomodação e o movimento”.

constituem as bases de socialização profissional e momentos fundamentais para que o professor principiante constitua sua ambiência docente positiva, interativa e criativa, sendo a ambiência docente definida por um

conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões no processo de desenvolvimento da profissão permitem ou restringem a [re] significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa (MACIEL; BOLZAN; ISAIA, 2012, p. 182).

As forças ambientais objetivas estão voltadas no enfrentamento da realidade, e o professor principiante ingressa na docência universitária, para se apropriar da cultura docente imersa na lógica da sociedade em rede, caracterizada pelo aprender compartilhado, pelo interagir com várias pessoas, pelo reunir-se também em uma comunidade¹³⁵ presencial ou virtual para debater sobre temáticas afins. As forças ambientais subjetivas estão voltadas às questões intrapessoais desencadeadas a partir das características pessoais demarcadas pela trajetória pessoal. As forças ambientais intersubjetivas se configuram nas relações coletivas, nas discussões coletivas nas comunidades de aprendizagens ou mesmo no cotidiano da prática docente.

As repercussões do engajamento protagonista do professor principiante na constituição da ambiência docente positiva, interativa e criativa, materializam-se a partir das necessidades individuais-coletivas, desencadeadas pelas relações estabelecidas entre os principiantes e mentores¹³⁶, ao rever procedimentos e experiências, individuais e coletivas, assim conseqüentemente, contribuem para a tessitura e a articulação da dinâmica de uma rede de formação, com base para a resiliência sociocultural que transcende a ambiência institucional. Maciel (2012, p. 217) destaca que “esse processo exige do docente um modo de pensar a docência como profissão e de ingressar nela disposto a trilhar um caminho em busca da resiliência profissional, abraçando a docência em sua complexidade”.

Da mesma forma, é necessária uma atitude protagonista do professor mentor, que é caracterizado como um profissional que tem experiência de qualidade na Educação Superior, com perfil reflexivo e aberto à transformação no contexto da sua prática docente universitária,

¹³⁵ A partir do conceito central de Wenger (2001) a comunidade tem como principal característica a aprendizagem com uma participação efetiva das pessoas, que não se referem a compromissos em eventos e sim de ter uma participação ativa nas *práticas* das comunidades para construir uma *identidade* em relação a temática.

¹³⁶ Mentor é professor sênior na área de atuação que se encontra disposto a participar do processo formativo em parceria com o professor principiante para dialogar e refletir sobre as problematizações provenientes do contexto universitário.

ou seja, é capaz de fazer reflexão na ação, tendo como característica ser um professor investigador e que toma decisões para resolver problemas e dificuldades enfrentadas no cotidiano da docência. Segundo Maciel (1999), os professores gerativos são reconhecidos pelos seus anseios de realização e de reconhecimento profissional e de convivência ética, em relação ao movimento da (trans)formação no exercício da docência, potencializando as práticas docentes e refletindo sobre o que pode avançar. O professor mentor é definido por Marcelo (1999, p. 124) como um “professor com experiência docente, com capacidade de gestão de classe, disciplina, comunicação com os colegas, com conhecimento de conteúdo, com iniciativa para planificar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade)”. Além disso, o professor mentor, de acordo ainda com esse autor, deve ter êxito comprovado nas suas classes, ser valorizado pela comunidade educativa, ter segurança e habilidades ao ensinar, dar dicas sobre o cotidiano da sala de aula, estar disposto a experimentar coisas novas e de aprender permanentemente, ter condições de compreender as necessidades do professor principiante e ter sensibilidade para lidar com as diferentes situações apresentadas.

*Bueno, para ser mentor probablemente aprender un poquito más de pedagogia universitária*¹³⁷ (MENTOR – SOCIAIS).

Trabalhar principalmente compartilhadamente com os seus colegas no sentido de ser flexivo, na questão da criticidade, na questão do diálogo, o quanto isso é importante essa dinâmica desse processo de ensinar e aprender [...] alguém um dia me disse assim “olha xxx uma pessoa pra mim, um professor formador ele tem que fazer o meu olho brilhar, se ele tiver a capacidade de fazer o meu olho brilhar ele tem credibilidade”, então, eu acho que essa coisa assim de tu acreditar que é possível fazer diferente (FORMADORA 2).

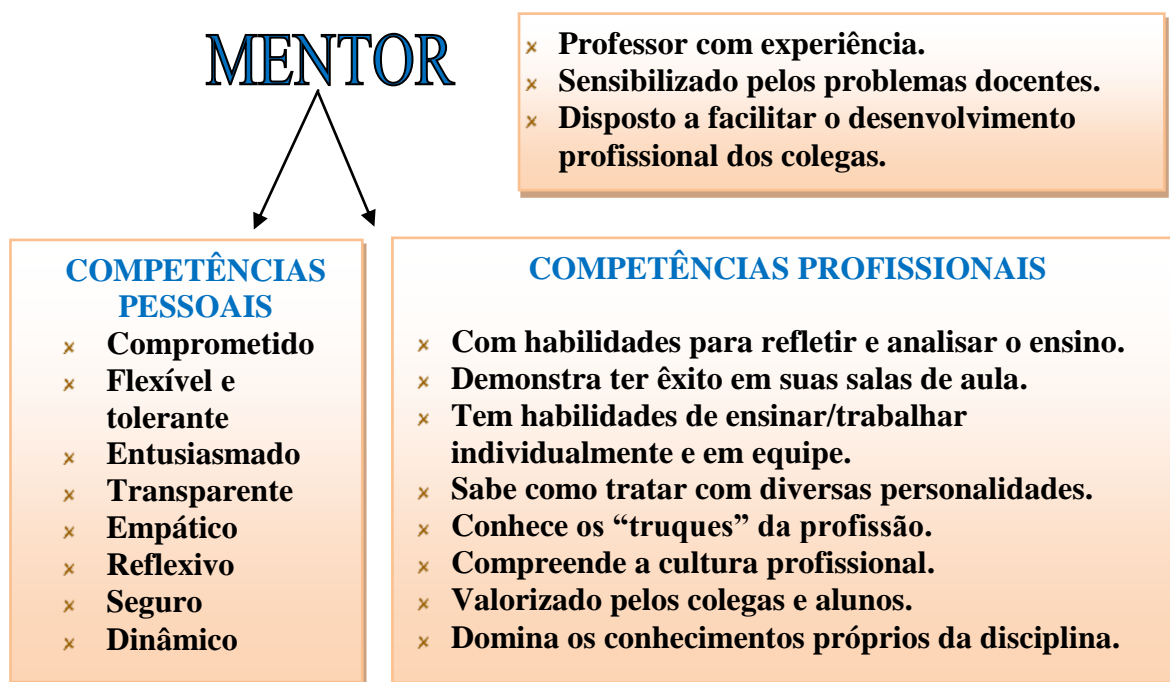
Agregar características ao mentor que tem um conhecimento específico, entrelaçado com os conceitos que permeiam a pedagogia universitária e com uma interação que promova o diálogo, são alguns dos indicativos que definem o mentor como um professor com perfil para compartilhar os saberes da docência. Mayor (2007, p. 40) complementa descrevendo o professor mentor como “*un profesor con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda*

¹³⁷ Tradução livre da autora: Bom, para ser mentor provavelmente aprender um pouco mais de Pedagogia Universitária.

*a comprender la cultura de la institución [...]. Una persona que guía, aconseja y apoya a otras que no poseen experiencia con el propósito de que progrese en su carrera.*¹³⁸.

Em síntese, o professor mentor tem características que agregam competências pessoais e profissionais, conforme Mayor (2007, p. 41) apresenta a Figura 7.

Figura 7 – Características pessoais e profissionais do professor mentor



Fonte: Mayor (2007, p. 83).

Assim, não basta ter experiência profissional, é necessário que o professor mentor tenha essas características que agregam o profissional, o formativo e o pessoal, em função de que ele tem um papel significativo no processo de formação, na dinamização das estratégias formativas em parceria com os professores principiantes, caracterizando-se por um professor parceiro no processo de aprendizagem mútua na docência.

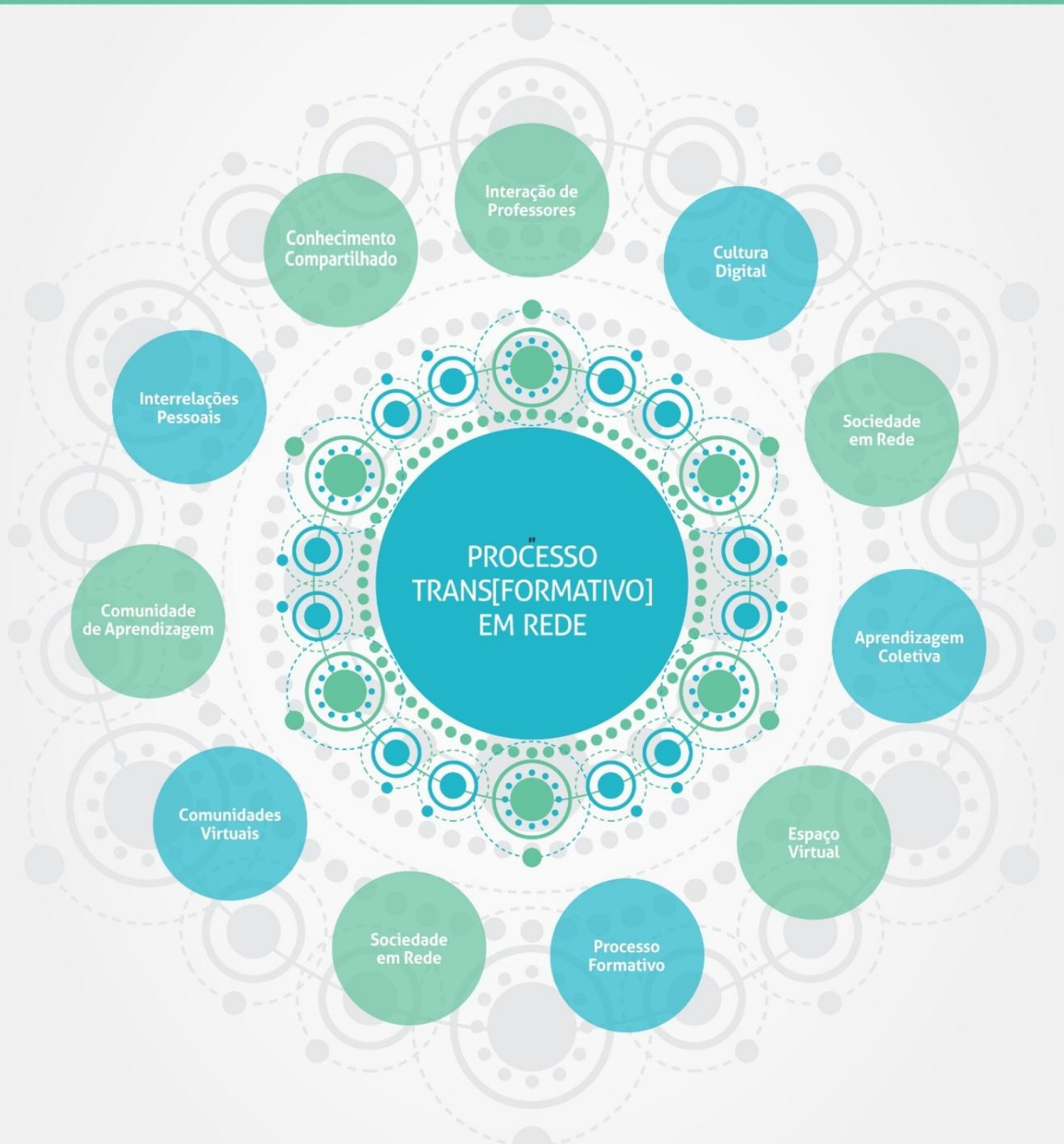
Eu acredito que a gente possa tentar junto com aquelas imagens que a gente tem de bom profissional, de bom professor, então ninguém nasceu sozinho [...], acho que todo mundo vai melhorando, eu vou melhorando, os meus colegas melhorando o curso, a faculdade melhorando acho que todo mundo evoluir junto, eu não me vejo assim evoluindo sozinho (INICIANTE 3 – SAÚDE).

¹³⁸ Tradução livre da autora: “um professor com experiência que acompanha o novo professor e ajuda a compreender a cultura da instituição [...]. Uma pessoa que guia, aconselha e apoia as outras que não possuem experiência com o propósito de progresso na carreira”.

Tiene que estar comprometido con la formación del novel, flexible porque te tienes que acomodar a como sean los noveles, por supuesto... entusiasmado, transparente, simpático porque tiene que tener una buena relación con ellos, reflexivo pues tiene que estar constantemente proponiendo o haciendo propuestas de reflexión... es decir, ayúdeles a reflexionar, seguro también, dinámico (MENTORA – HUMANAS).

As características supracitadas são relevantes visto que a mentoria, segundo Marcelo (1999) e Mayor (2007), configura-se por uma atividade complexa, porque requer elevada sensibilidade para articular o processo formativo implicado no apoio, na ajuda e na orientação do professor principiante, sem julgamentos, para construir uma comunicação positiva, muitas vezes podendo ir além do profissional, podendo o mentor se tornar um amigo, ouvinte e confidente, tendo um olhar sensível para as partes no todo e entendendo o significado e as funções inter-relacionadas e interdependentes. O trabalho do mentor, significa ir ao lado do outro, respeitando as diferenças, assim o mentor precisa desenvolver a capacidade de reconhecer suas teorias, seus sentimentos, para tomar como ponto de partida, para compreender e contribuir o que o outro precisa. É necessário estabelecer um elo de ligação para se efetivar o acompanhamento funcionar, no sentido de que o mentor tem um compromisso com o desenvolvimento profissional.

3.2 Processo Formativo em Rede: Contribuições para o Desenvolvimento Profissional Docente



"O intelectual coletivo agrega suas práticas, suas esperanças, seus interesses, suas negociações, depõe seus transbordamentos vivos, sedimenta seus deveres subjetivos, concretiza seus afetos e, ao fazê-lo (se fazendo), produz o mundo."

Pierre Lévy

3.2 PROCESSO FORMATIVO EM REDE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Após os estudos provenientes do Estado da Arte, reafirmamos nossa percepção sobre a necessidade de ações institucionais de indução à carreira docente, no âmbito da Educação Superior, visando à continuidade da formação inicial para os professores principiantes, conforme Marcelo (2009). Esse processo formativo se constitui como um mecanismo essencial ao desenvolvimento profissional docente, que precisam estar organizados de maneira que proporcione condições de reflexões e de construção da identidade docente.

Na tese decidimos utilizar a definição de que a formação do professor principiante nesse âmbito é a continuidade da formação inicial, pois demarca o início de uma formação específica para a docência universitária, necessária pela complexidade da docência, dada a relação indissociada entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que requer do professor universitário habilidades que possibilitem interagir, dialogar, refletir, sistematizar e se relacionar em diferentes espaços institucionais e ainda ampliado no meio virtual. Sendo assim, Marcelo; Vaillant (2010, p. 153) apontam que *“el desarrollo profesional ha de asumirse entonces como na plataforma de proyección de la profesión docente hacia del nuevos e complejos escenarios de nuestras sociedades.”*¹³⁹ Essas habilidades necessitam implicar na prática docente, movida pela constante circularidade de ações reflexivas sobre a prática docente, para aprender como se desenvolve o processo de ensino e o processo de aprendizagem, compreendido como uma ação complexa, envolvendo o todo e as partes.

O artigo *“Los programas de acogida y formación inicial del profesorado de la Universitat Politècnica de Catalunya”*¹⁴⁰, publicado no Congresso dos Professores Principiantes de 2008, que trata sobre o processo formativo, define a tipologia de formação inicial para os professores que ingressam na carreira universitária,

Estos requerimientos plantean la necesidad de dos tipos de formación: la inicial y la permanente, atendiendo a las dos grandes tipologías de profesorado que a priori podemos encontrar en una universidad: profesorado novel y profesorado con experiencia docente.

La formación inicial, por ser en muchos casos el primer contacto con la compleja realidad profesional, por ser el engranaje que ayuda a poner en marcha el mecanismo que alimenta la integración en la dinámica universitaria, debe ser

¹³⁹ Tradução livre da autora: “o desenvolvimento profissional há de assumir-se então como na plataforma de projeção da profissão docente fazendo novos e complexos cenários de nossas sociedades.”

¹⁴⁰ PORTET, E.; PÉREZ, M. J.; DE CORRAL, I. *Los programas de acogida y formación inicial del profesorado de la Universitat Politècnica de Catalunya*. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

considerada en todas sus vertientes como un tipo de formación con rasgos propios y diferentes a las características atribuidas a la formación permanente, pero estrechamente ligada a ella (PORTET; PÉREZ; DE CORRAL, 2008, p. 2)¹⁴¹.

Dessa forma, Marcelo; Vaillant (2010, p. 79) corroboram no sentido de definir “*el desarrollo profesional como un proceso a largo plazo, que incluye diferentes tipos de oportunidades y experiencias planificadas sistemáticamente para promover el crecimiento y el desarrollo docente*”¹⁴². Para Oliveira (2006, p. 375) o desenvolvimento profissional é “o processo de construção de uma professoralidade, de um perfil/performance profissional que se dá ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor, sendo sua garantia um desejo/disposição de aprendizagem contínua e permanente na profissão”. Isaia (2007, p. 153-154) especifica que o desenvolvimento profissional docente compreende “um processo sistemático, organizado e intencional que envolve tanto os esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal, como a intenção concreta das instituições de criarem condições para que o processo se efetive”. O desenvolvimento profissional docente pode se configurar como um compromisso mútuo, entre instituição e o professor, tendo como consequência um crescimento institucional e a constituição do ser professor ao longo dessa trajetória.

Vaillant; Marcelo (2012) reafirmam a necessidade no desenvolvimento profissional de inter-relacionar os conhecimentos prévios com as práticas vivenciadas pelos professores, nesse sentido complementam que, “as experiências são mais eficazes quando permitem que os docentes relacionem as novas experiências com seus conhecimentos prévios [...]”. Diferentemente das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 196).

Nessa perspectiva, o processo formativo precisa emergir das necessidades dos professores, como também reafirmam Bolzan; Isaia; Maciel (2013, p. 53), “a formação de professores pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considere as

¹⁴¹ Tradução livre da autora: Estes requerimentos planejam a necessidade de dois tipos de formação: a inicial e a permanente, atendendo as duas grandes tipologias de professorado que *a priori* podemos encontrar em uma universidade: professorado novato e professorado com experiência docente. A formação inicial, por ser em muitos casos o primeiro contato com a complexa realidade profissional, por ser a engrenagem que ajuda a por em colocar o mecanismo que alimenta a integração dinâmica na universidade, deve ser considerada em todas suas vertentes como um tipo de formação com traços próprias e diferentes características atribuídas na formação permanente, mas estreitamente ligada a ela.

¹⁴² Tradução livre da autora: o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, que inclui diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento docente.

exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente”.

A formação inicial, voltada ao professor principiante no âmbito da Universidade, necessita ser dinâmica, flexível e organizada de forma que ele se sinta apoiado e protagonista desse processo, nessa lógica, a formação não pode ser estanque, demarcada somente pelos encontros estruturados na organização da programação, mas sim, também quando está em contato com os professores formadores, no cotidiano profissional. Conforme relata o professor principiante sobre as discussões que fazia com o professor mentor sobre as suas atribuições como docente:

Como docente, fue importante para mí, en mi primera experiencia, tener la guía, o sea, que me ayudase, un mentor, que fue quién que me ha acompañado todo este tiempo y fue también mi director de tesis¹⁴³ (PRINCIPIANTE 1 – SOCIAIS).

Entrar la docencia con una serie de parámetros, sabiendo qué cosas podrían ser importantes a la hora de organizar una clase, sobre eso hablaba con el mentor [...] de herramientas docentes en las que tampoco han profundizado. E, por ejemplo, para un trabajo en grupo sé que hay una idea que es crear una especie de contrato dentro de cada grupo de trabajo para anticiparse a posibles problemas que puedan darse¹⁴⁴ (PRINCIPIANTE 1 – SOCIAIS).

No processo formativo Espanhol, o professor mentor estava próximo ao professor principiante, vinculado ao departamento, selecionado pelo próprio principiante. Fazendo parte do cotidiano, essa estratégia formativa propicia que a formação rompa as fronteiras dos encontros nos grandes grupos, o que aconteceu nas palestras e oficinas. Desse modo, entendemos que a formação precisa estar respaldada na vivência do professor, estruturada a partir das necessidades reais provenientes da prática docente, para que efetivamente possa contribuir e desencadear o desenvolvimento profissional na construção da identidade, já discutida no Estado da arte, por Rocha e Aguiar (2012), no artigo da ANPED, em que abordam que o desenvolvimento profissional dos professores tem uma relação com a construção da aprendizagem ao longo da vida, que se dará a partir da articulação da

¹⁴³ Tradução livre da autora: Como docente, foi importante para mim, em minha primeira experiência, ter a guia, ou seja, que me ajudasse, um mentor, que foi quem me acompanhou todo este tempo e foi também meu diretor de teses.

¹⁴⁴ Tradução livre da autora: Entrar na docência com uma série de parâmetros, sabendo que coisas poderiam ser importantes na hora de organizar uma classe, sobre isso falava com o mentor [...] de instrumentos docentes, que são muito pouco aprofundado. E, por exemplo, para um trabalho em grupo sei que há uma idéia que é criar uma espécie de contrato dentro de cada grupo de trabalho para antecipar-se a possíveis problemas que podem acontecer.

formação inicial, indução e formação em serviço. No I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, em 2008, o artigo publicado a partir de uma pesquisa realizada na Universidade de Málaga, Caballero (p. 2) define a identidade docente, como: “*la identidad profesional del profesorado universitario es el resultado de um processo continuo de socialización que se cultiva a través del ejercicio de la profesión, que le vá a otorgar significado dentro de dicha profesión*”¹⁴⁵. Essas definições, são elucidadas na narrativa do professor principiante,

Eu acho que o meu maior desafio foi me descobrir como professora e que postura eu ia tomar frente à sala de aula (INICIANTE 2 – SOCIAIS).

As minhas expectativas são assim, ir criando uma certa identidade na docência, os alunos conseguirem me reconhecer mesmo como professor acessível, mas que exige seriedade né que então são duas coisas juntas, os meus objetivos são esses que os meus alunos me reconheçam como acessível, mas sério, dedicado e também melhorar a questão da produção científica é uma coisa que eu gostaria bastante de melhorar, continuar escrevendo capítulos de livros (INICIANTE 3 – SAÚDE).

Desta forma é necessário pensar na construção da identidade docente, compreendida na perspectiva de formação ao longo da vida, conforme Marcelo; Vaillant (2010, p. 79) “*El proceso de formación tiende a definirse como un conjunto, y se pone el acento en las necesidades que se suceden en distintas etapas de la vida profesional*”¹⁴⁶ A ideia acerca do seu entendimento sobre processo formativo, demarcado no início da carreira, necessita ser projetado para ser desenvolvido ao longo da trajetória profissional.

No Saberes [...] a gente ficou sentindo um pouquinho de, querer um pouquinho mais assim, mas daí entra depois, ou continuado né, para a gente ter, vamos dizer assim, não aquele nível básico, mas ir aprimorando um pouquinho mais, como a função própria do Press e o Moodle, a gente faz um conjunto básico, depois vamos fazer um mais aprimorado e vamos aprimorar um pouquinho mais e fazendo as turmas mais avançadas, isso aí eu adorei (INICIANTE 1 – TECNOLÓGICAS).

Embora o “Iniciante 1 – Tecnológicas” sinalize a continuidade do processo formativo, essa narrativa nos remete a questionar: será que o processo formativo tem ações de estímulo para que o participante desenvolva atitudes protagonistas na busca pela aprendizagem

¹⁴⁵ Tradução livre da autora: “a identidade profissional dos professores universitários é o resultado de um processo contínuo de socialização que se cultiva através do exercício da profissão, que vai dar significado dentro da profissão”.

¹⁴⁶ Tradução livre da autora: “O processo de formação tende a definir-se como um conjunto, e se acentuado nas necessidades que se sucedem em distintas etapas da vida profissional”.

docente? Será que o Programa estimula a capacidade de se autoformar? Embora seja altamente relevante a percepção dessa continuidade na formação, parece que o professor ainda está em lugar “confortável”; fica sob responsabilidade da Instituição desencadear o processo formativo. Como podemos avançar nesse sentido?

Torna-se necessário pensar em uma formação inicial à docência universitária que seja um ponto de partida para a aprendizagem ao longo da trajetória profissional, desencadeando ações que envolvam o professor na realização de reflexões, a partir da sua prática e que seja estimulado a ter iniciativas autoformativas. Prospectar iniciativas autoformativas, é relevante, por entendermos, à luz de Vaillant; Marcelo (2012, p. 29), que “o conceito de formação incorpora a dimensão pessoal de desenvolvimento humano global”, e está caracterizado em três tipos de formação:

A autoformação é uma formação na qual o indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos os instrumentos e os resultados da própria formação. A heteroformação se organiza e se desenvolve “de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que dela participa. Por último, a interformação se refere à formação que se produz em contextos de trabalho em equipe (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 30).

O processo de autoformação já tinha sido referenciado no Estado da Arte, no Endípe e nos Congressos do Professores Principiantes, todavia ainda precisamos avançar nas pesquisas no sentido da aplicabilidade dessa formação ao desenvolver estratégias formativas que deem conta da autoformação e interformação, para agregar os dois tipos. Marcelo (2002) reafirma a necessidade de se ter uma formação específica para o professor na entrada da carreira, pois não podemos esperar que a formação profissional inicial dê conta de toda a trajetória profissional; pelo contrário, as transformações profissionais requerem uma atitude de permanente aprendizagem.

Além de o processo formativo ter uma estrutura de formação profissional inicial que dê conta de toda a trajetória profissional, é necessário estruturar ações de maneira prática, vivencial e reflexiva, pois, no início da carreira, o professor entra “tateando”, por ter que projetar situações a partir de um lugar em que ele nunca esteve, o de “professor”, esse momento fica demarcado de uma forma bem pontual, caracterizado por um desafio, permeado por uma atenção, em relação a vários aspectos da docência, que vai desde o planejamento macro da disciplina até organização da aula, seleção de material, mensurando o tempo da aula, esses são alguns aspectos básicos, que, muitas vezes, preocupam os professores, conforme relata o “*Principiante 1 – Sociais*”.

Cuando empiezas no sabes, no sabes ni siquiera aquello que es lo que tienes que hacer. [...] yo no tenía muy claro cuando acabe la carrera que es lo que iba a hacer... no era claro... De hecho solo fue en mi último año que cuando pensé que me gustaba la universidad y quería quedarme ahí... Y cuando acabé, de hecho fue por la circunstancia, un poco de suerte, [...] pero tuve la suerte de estar en el lugar adecuado en el momento adecuado... [...] cuando decido quedarme en la universidad hay una serie de cosas que te van diciendo después, el curso de formación de profesorado, si quieres quedar ahí obviamente te interesa, no es obligatorio, pero se te interesa estar ahí.¹⁴⁷

El problema del nivel laboral es que aún en España no se sabe cuál será la situación futura... Yo sé lo que acontece hasta 2017 pero no sé lo que va a pasar más allá de ahí... Confiante... eee... la situación mejore... [...] y será posible quedar en dos plazas en la Universidad... Si no bueno uno va a tener que hacer otra cosa... irse a Brasil por ejemplo.¹⁴⁸

Além dessas preocupações, o professor principiante, na Espanha, inicia a carreira geralmente com uma bolsa de estudos para fazer o Doutorado, após a finalização desse período, ele vai participar ou não de uma seleção via edital para se tornar efetivo da Universidade. Conforme foi referenciado no Estado da Arte, no artigo, “Professor Principiante”, intitulado: “*La problemática del profesorado principiante en la universidad del siglo XXI*”, nos Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, em 2008. Montes (2008) descreve no artigo a atual organização das Universidades Espanholas, em relação ao início da carreira dos professores, sendo elas estruturadas a partir de bolsas e contratos de investigação, exigindo do professor “*un elevado número de méritos; méritos que difícilmente há podido adquirir debido, fundamentalmente, a su juventud*”¹⁴⁹ (p. 1).

Os primeiros anos da carreira docente, no âmbito da Educação Superior na Espanha, são demarcados por um período de instabilidade, em função da bolsa e do contrato de

¹⁴⁷ Tradução livre da autora: Quando começa não sabes, não sabes nem se quer aquilo que tem que fazer. [...] eu não tinha muito claro quando acabei a formação sobre o que eu ia fazer... não era claro... De fato somente no meu último ano que pensei que gostaria de ficar na universidade, aí... Quando acabei, foi pelas circunstância, um pouco de sorte, [...] mas tive sorte de estar no lugar adequado e no momento adequado... [...] quando decidi ficar na universidade, havia uma série de coisas que te vão dizendo, depois, o curso de formação de professores, se queres ficar aí obviamente te interessa, não é obrigatório, mas se te interessa estar aí.

¹⁴⁸ Tradução livre da autora: O problema deste nível de trabalho é que na Espanha não se sabe qual será a situação futura... Eu sei o que acontece até 2017, mas não sei o que vai passar mais a frente... Confiante... que... a situação melhore... [...] e será possível ficar nas duas vagas na Universidade... Se não, bom vou fazer outra coisa... ir ao Brasil por exemplo.

¹⁴⁹ Tradução livre da autora: “um elevado número de méritos; méritos que difícilmente se pode adquirir devido, fundamentalmente, a sua juventude”.

investigação; desta forma, participar do processo formativo é importante para a carreira docente, caso ele queira se tornar um professor Universitário, da mesma forma para o Mentor, podendo inserir no currículo e auxiliar na progressão funcional.

Fundamentalmente la dificultad con la que se enfrenta una persona que tiene que hacer algo que nunca ha hecho antes, y tener que imaginar los problemas que te vas a enfrentar... Porque una persona piensa voy a dar clases, eso qué significa, significa que tiene que pensar las clases... Significa que tiene que prepararte lo que incluye la posición oral, intentar poner soltura ... practicar la clase y, y darla solo antes para practicar... Entonces, lo, lo... mis, mis frágiles que yo sentía en principio eran sobretodo la inseguridad¹⁵⁰ (PRINCIPIANTE 1 – SOCIAIS).

No era catedrático de Universidad y a la hora de la acreditación nacional, bueno pues dentro del currículo había, participación en programas de, docencia y en actividades de formación docente, [...] pues era uno de los apartados del currículum que se valoraba¹⁵¹ (MENTOR – SOCIAIS).

No Brasil os professores que ingressam na carreira, geralmente por meio de um processo seletivo público, ficando efetivados, na Universidade Federal; nas Instituições privadas, com fins filantrópicos ou não, passam por uma seleção e não possuem estabilidade na carreira, porém, muitas vezes, encontram-se muito satisfeitos por terem conseguido ter esse avanço na trajetória profissional.

Da instituição, como eu fui formado aqui, para mim continuou, não tive, até quando eu tive a entrevista com Simã eu disse, “ Eu estou deslumbrado!”, porque faziam sete anos que eu tinha saído daqui, então, o que era a minha concepção Unifra sete anos atrás e o que é a Unifra hoje, nossa, mudou muita coisa, mas assim, o cerne do conceito Unifra, ainda continua sendo o de antes, então eu não tive nenhum, choque cultural, vamos dizer assim, em termos institucional, continua a mesma coisa, de alunos, a minha interação com os alunos é muito tranquila, até porque são turmas pequenas, então as minhas turmas que são grandes, no máximo chegam a 30 alunos, minhas turmas maiores e as outras são turmas pequenas (INICIANTE 1 – TECNOLÓGICAS).

¹⁵⁰ Tradução livre da autora: Fundamentalmente a dificuldade que se enfrenta uma pessoa que tem que fazer algo que nunca fez antes, e tener que imaginar os problemas que vão enfrentar... Porque uma pessoa pensa vou dar aula, isso que significa que tem que pensar nas aulas... Significa que tem que te preparar o que inclui a posição oral, tentar relaxar... praticar a aula, e ensaiar sozinho antes de praticar... Então eu me sentia era fragilidade que eu sentia no princípio era sobretudo a insegurança.

¹⁵¹ Tradução livre da autora: Não era catedrático da Universidade e na hora da acreditação nacional, inseri no currículo, participação em programas de docência e em atividades de formação docente, [...] pois era uma das seções do currículo, que foi valorizada.

Frente a esse cenário, na entrada da docência, o professor se sente encantado com o avanço institucional, e faz referência ao número de alunos em sala, remetendo-se a pensar que o trabalho docente tem um vínculo direto com o número de estudantes. Será que a qualidade das aulas está diretamente vinculada ao número de alunos? Talvez, nesse momento, o professor não tenha conseguido ainda compreender o que abrange a complexidade da docência, cabendo aos formadores fazerem discussões sobre a temática.

Cunha (2010c, p. 25) define “a docência como uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício”. Isaia; Maciel; Bolzan (2012, p. 171), corroboram complementando acerca da docência universitária, como “uma atividade complexa [...] o exercício da docência universitária é uma atividade singular, envolvendo uma multiplicidade de saberes; [...] um trabalho essencialmente interativo; um domínio de um conteúdo especializado e orientado para a formação da profissão; engloba o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão”.

Assim, entendemos que é necessário pensar em um constructo para que essa formação tenha um impacto e efetivamente contribua na construção da identidade docente e desencadeie o desejo da participação efetiva na trajetória formativa; desta forma, reafirmamos que “a docência universitária é uma atividade complexa que requer uma multiplicidade de saberes, assim considera-se importante promover formação para este exercício docente e urgente realizar investigações que se debrucem sobre a sua natureza e caráter” (LEITE; RAMOS, 2007, p. 27-28).

É emergente a necessidade de realizar estratégias formativas de assessoramento pedagógico que mobilizem de forma dinamizadora o processo formativo, a fim de que seja caracterizado por um espaço de aprendizagem significativo para o exercício da profissão docente.

O assessoramento pedagógico eu vejo [...] na dimensão de tornar esse professor de dar elementos, de mediar a formação de modo que ele se sinta sujeito nesse processo formativo dele. O assessoramento para mim não é estar lá dizendo o que ele tem que fazer, mas é fornecer ideias, elementos junto com eles e com o grupo, porque eu não tenho a resposta para nada né, mas junto com o grupo fornecer que ele se sinta protagonista do que ele tem que fazer, ou seja, que numa situação de sala de aula lá que ele esteja com dificuldade ou de uma outra atividade que ele vai fazer dentro das atividades que ele tem, que não é só a docência né, que ele se sinta dentro desse assessoramento que ele tenha elementos para buscar, não que a gente esteja lá para...é caminhar com ele e não fornecer as respostas para ele (FORMADORA 1).

Eu fico pensando, será que a minha prática condiz com aquilo que eu estou falando, na realidade, a gente traz muito isso do programa Saberes, essa reflexão, [...] porque é um momento que a gente tem que mostrar entusiasmo por aquilo que faz, por aquilo que fala, tem que acreditar naquilo que fala, dinâmico, acho que era isso (FORMADORA 3).

Frente aos desafios, problemas e inquietações vivenciados na prática docente, é oportuno que o assessoramento pedagógico, vinculado a uma proposta formativa que considera a aprendizagem mútua, com apoio, a criação de uma interlocução entre os envolvidos, caracterizando-os como protagonistas desse processo, para fins de constituir a rede de saberes, por meio das reflexões e discussões, conforme narrativas das formadoras.

Para Lucarelli (2004, p. 38), o assessoramento pedagógico se caracteriza pela interação do assessor pedagógico na atitude protagonista em relação a:

Posibilidad de consulta pedagógica que beneficie el trabajo interdisciplinario y la búsqueda de un aprendizaje significativo; orientación teórico-pedagógica; apoyo técnico; soluciones previstas para problemas detectados; desarrollo de un trabajo conjunto con los docente para el abordaje pedagógico; orientaciones teórico-prácticas sobre situaciones puntuales¹⁵².

O professor mentor exerce o papel de assessor pedagógico, sendo o dinamizador, problematizador e potencializador da aprendizagem do professor principiante, para que aconteça um assessoramento significativo e, além disso, deixe transparecer o quanto ele também aprende nesse processo, conforme destacam Mayor e Moreno (1999, p. 171) acerca das características do professor mentor: *“Las cualidades y características que atraen a los profesores principiantes de sus mentores son el conocimiento, atención, compromiso, integridad, altas expectativas, sentido del humor[...]”¹⁵³.*

Nesse sentido, os protagonistas desse processo formativo envolvem-se nas interações dinamizadas no assessoramento pedagógico, a fim de construírem o conhecimento e [re]construírem sobre a docência, para significá-la, [re]significá-la e ampliá-la. Essas interações geram uma aprendizagem coletiva, a partir das situações dialógicas emergentes do cotidiano. Conforme Freire (1983, p. 12), “conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há, estritamente falando, um “eu penso”, mas um “nós pensamos”, é o “nós pensamos” que me faz possível pensar. As palavras de Freire corroboram com um dos

¹⁵² Tradução livre da autora: “Possibilita a consulta pedagógica que beneficie o trabalho interdisciplinar e a busca de uma aprendizagem significativa; orientação teórico-pedagógica; apoio técnico; soluções previstas para problemas detectados; desenvolvimento de um trabalho conjunto com os docentes sobre a abordagem pedagógica; orientações teórico-práticas sobre situações pontuais”.

¹⁵³ Tradução livre da autora: “As qualidades e características que atraem os professores principiantes de seus mentores são: conhecimento, atenção, compromisso, integridade, altas expectativas, senso de humor [...]”.

princípios para o processo formativo desenvolvido na Universidade de Sevilha, que é a aprendizagem mútua se configurando de um benefício para todos. Conforme Montes (2008, p. 11) mencionou no artigo selecionado no Estado da Arte,

La clave del éxito de la Universidad del Siglo XXI estriba en la conjunción de la experiencia de los profesores veteranos y la renovación de los profesores principiantes. Este binomio experiencia-renovación permitirá construir un espacio [...] de excelencia em nuestras aulas capaz de dar una adecuada respuesta a las cambiantes necesidades de la sociedad.¹⁵⁴

O binômio de experiência-renovação nos reporta a pensar em uma estratégia de aprendizagem compartilhada, em que o perfil do professor principiante seja contagiante e estimulante para o professor mentor e que o mentor auxilie o professor mostrando-lhe o cenário acadêmico, estimulando-o a reflexão sobre a atuação pedagógica, para que se efetive a aprendizagem mútua é necessário uma imersão de ambos no processo formativo.

Da mesma forma, Sánchez e Mayor (2006) reafirmam que o professor mentor está diretamente envolvido no processo formativo com o professor principiante, participando da formação por meio das estratégias de assessoramento pedagógico: “*el proceso de asesoramiento profesor mentor-principiante reporta beneficios a todos los participantes inmersos en el mismo: profesor principiante, profesor mentor e instituciones educativas que apoyan el desarrollo de este proceso*”¹⁵⁵ (MAYOR; MORENO, 1999, p. 170). As posturas assumidas por professores principiantes e mentores, no assessoramento pedagógico, podem potencializar a atitude positiva no processo de adaptação resiliente do principiante. Segundo Tavares (2001, p. 29),

a resiliência é a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente.

Para que essa adaptação do professor principiante se configure por resiliente, é necessário emergir de um movimento dialético da análise do todo e das partes

¹⁵⁴ Tradução livre da autora: “A chave do êxito da Universidade do século XXI reside na combinação da experiência dos professores veteranos e a renovação dos professores principiantes. Este binômio experiência-renovação permitirá construir um espaço [...] de excelência em nossas aulas capaz de dar uma adequada resposta as mudanças necessárias da sociedade”.

¹⁵⁵ Tradução livre da autora: “o processo de assessoramento professor-mentor-principiante traz benefícios a todos os participantes imersos no mesmo: professor principiante, professor mentor e instituições educativas que apoiam o desenvolvimento deste processo”.

contextualizadas na prática docente, no sentido de pensar, refletir e resolver situações problema. Mayor (2007) afirma que é necessário identificar áreas problemáticas e tentar resolvê-las, considerando as características sociais e culturais do grupo, assim cada grupo tem a sua história e passa por etapas diferenciadas.

Dessa forma, o assessoramento pedagógico precisa apoiar uma reflexão sobre a prática e demarcar o lugar de formação, carregada pelas subjetividades dos professores que compartilham ideias, estabelecem as bases de socialização profissional, configurando-se por ser o embrião para o profissionalismo interativo.

O assessoramento pedagógico como estratégia no processo formativo requer ações que deem conta da complexidade da docência mencionada pelos diferentes pesquisadores e precisa ser visto como uma “oportunidade de aprender a docência”, desencadeando nos professores reflexões referentes ao cotidiano acadêmico que envolvem os saberes e fazeres docentes, fortemente destacado pelo “*Iniciante 2 – Saúde*”, relatando a dificuldade em relação ao domínio do conhecimento específico e à continuidade em aprofundá-lo, o planejamento, a organização do tempo na sala de aula, o que é importante destacando o conteúdo, como se avalia e que instrumentos são os mais adequados para o respectivo conteúdo, identificar a estratégia metodológica mais adequada, essas são algumas das práticas que estão diretamente vinculados à atuação do professor e que demandam ser vivenciadas no processo formativo, por muitas vezes serem uma necessidade proveniente das práticas dos principiantes.

Eu acho que dominar os conhecimentos próprios da disciplina, eu acho que habilidades para refletir e analisar o ensino, porque a gente tem que estar sempre pensando que...como eu posso fazer melhor e cada vez melhor aquele...dar cada vez melhor aquele conteúdo ou agir de maneiras diferentes em determinadas situações depois de ter passado por uma experiência né, eu acho que a gente tem que estar sempre refletindo sobre a nossa própria prática se não...se a gente não refletir a gente não está se formando (INICIANTE 2 – SAÚDE).

Partir das necessidades emergenciais dos professores pode ser uma estratégia de estímulo ao engajamento do processo formativo, que congregue ações que remetem à reflexão e aos processos de autoformação e de interformação, assim o participante pode perceber a necessidade em participar da formação, envolver-se e interagir nas discussões e na escuta dos colegas. Ressaltado na narrativa da “*Iniciante 2 – Sociais*”, que se coloca muito timidamente no processo formativo, porém, diz que, mesmo só observando as discussões, pode fazer as relações com a sua área, embora seja necessário desencadear nela dispositivos de comunicação, que precisam ser aliados ao tempo destinado no processo formativo.

Eu me lembro bastante do pessoal da Comunicação trazendo algumas experiências deles e tal e aí era exatamente nesses momentos onde a gente trazia as nossas experiências ou eu no caso não tinha experiências para trazer, mas os outros professores e era que a gente via que enriquecia mais a relação é que o pessoal daí discutia “ah comigo acontece assim, mas na Matemática é assim, mas na Comunicação é assado” e aí é que enriquecia e as pessoas acabavam trocando “ah vou usar essa estratégia em aula, ah eu vou fazer isso, acho que isso fortalece bastante” tu vê realmente na prática como funciona aquilo (INICIANTE 2 – SOCIAIS).

Nesse sentido Vaillant; Marcelo (2012), corroboram enfatizando que o desenvolvimento profissional é antes de tudo uma aprendizagem, que deve brindar oportunidades aos professores de aprender em situações práticas de como se ensina. A complexidade da docência acontece também no sentido de que o professor tem demandas que são além do ensino, são demandas administrativas, que são vitais à organização acadêmica. Conforme destacam Vaillant; Marcelo (2012, p. 169), “O desenvolvimento profissional docente implica em interação com os contextos espacial e temporal. [...] Dessa forma, as condições de trabalho influenciam no desenvolvimento profissional docente, promovendo-o ou inibindo-o”.

Nós chegamos aqui e é tudo muito novo e a gente sabe que tem várias coisinhas que o professor tem que fazer, desde preencher a falta todo dia, ir lá no Intranet e colocar, eu tenho que colocar meu plano de ensino, eu tenho que disponibilizar algumas coisas no portal do aluno e sabe aquilo às vezes para mim, realmente era tudo muito novo e se não fosse esses professores me ajudarem, quem sabe, até hoje eu não estaria fazendo (INICIANTE 1 – SAÚDE).

Ter aquele contato com todos os níveis dentro institucionais, vamos dizer, todas as áreas institucionais, saber quem é quem, que a gente passa pelo corredor de vez em quando e não sabe quem [...], para a gente ter o contato e desenvolver (INICIANTE 1 – TECNOLÓGICAS).

Este tipo de programa é fundamental para se trabalhar a cultura organizacional e trabalhar também como questão interna e a comunicação administrativa, passar informações que são ali do dia-a-dia para dizer como é que funciona, qual é o organograma, onde estão os setores e também para passar quais são...qual é a filosofia da instituição, qual é o posicionamento que ela tem em relação a alguns temas e eu acho que isso foi tratado de uma forma muito adequada, eu que já de início assim a gente tem uma fala motivadora com a reitora (INICIANTE 3 – SOCIAIS).

Pelas narrativas, percebemos a relevância da formação, porém além disso é necessário criar políticas de indução e apoio aos professores, oferecendo melhores condições para o

desenvolvimento profissional na instituição, pois o professor principiante está em um momento de adaptação e de organização para desempenhar o papel como docente e ademais, de interagir nos diferentes setores da instituição. Sendo assim, esclarece Cunha (2012b, p. 189): “o ensino na graduação, [...] se constitui numa ação complexa e de especial importância, pois representa a missão de maior tradição acadêmica e mobiliza, em geral, as principais energias que incluem o tempo de docência, a infraestrutura física e o apoio administrativo das Instituições”.

Firmam-se, portanto, domínios de ação do trabalho do professor para além do contexto da sala de aula, ampliando os espaços de interação, entre colegas, funcionários, gestores e alunos, para Zabalza (2012, p. 159) “*debe formar parte de la política institucional y quedar encuadrada em los planes estratégicos de la misma. No se trata de llevar a cabo acciones ocasionales [...] sino de establecer um auténtico Plan de formación bien articulado com sus objetivos*”.¹⁵⁶

Nóvoa (1992, p. 25) complementa que “a formação não se constrói por acumulação de (cursos de conhecimentos ou técnicas), mas sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal”. Por isso, a reflexão precisa também ser sobre a ação docente, mesmo que ainda no início da trajetória profissional, na formação, entrelaçada nas demandas dos saberes docentes. Para Isaia; Bolzan (2007, p. 183), a formação e o desenvolvimento profissional “entrelaçam-se em um imbricado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente”.

Eu acho que tem que trazer mais experiências, mais exemplos práticos de como as coisas acontecem, sair um pouco da teoria e partir mais para a prática, vamos sentar aqui e vamos ver como realmente as coisas acontecem em sala de aula, como se dão os processos (INICIANTE 2 – SOCIAIS).

Eu acho que seria importante ter um algo didático sabe, tipo, prepara uma aula e nos apresente, prepara uma aula de enfermagem que tu vai ministrar e nos apresente, como é que tu vai dar essa aula, como é que tu vai expor essa para os teus alunos e venha com a cabeça aberta para ser criticado entendeu (INICIANTE 2 – LICENCIATURA).

¹⁵⁶ Tradução livre da autora: deve formar parte da política institucional e permanecer enquadrada nos planos estratégicos da mesma. Não se trata de definir ações pontuais [...] mas sim de estabelecer um autêntico Plano de formação bem articulado com seus objetivos.

Mi experiencia formativa en este año.. hmm, muy mala.. Creo que no aprendí casi nada[...] quiero decir[...]creo que participamos de algunas actividades. No teve significado para mi trabajo, [...] no enseñaron, algo como hablar en público, el segundo año de consolidación ya mejor...[...] El segundo año había que hacer algo más práctico una experiencia docencia en clase¹⁵⁷ (PRINCIANTE 1 – SOCIAIS).

Os saberes da prática se tornam emergentes no processo formativo, pois há uma necessidade do professor que está no início da carreira. Para Vaillant; Marcelo (2012), os programas de desenvolvimento profissional necessitam ser organizados de maneira que impulsionem a reflexão sobre a prática, fazendo com que o próprio professor identifique suas necessidades, organizando sua formação para suprir tal necessidade, além disso os programas precisam reservar um tempo para os professores dinamizarem suas estratégias de ensino na sala de aula, apoiados pelos formadores, para fins de enfrentar suas dificuldades, ou seja, um programa eficaz, precisa estimular os professores a “narrar” suas práticas, de forma que possam transformá-la, a partir da sua reflexão e a dos seus colegas, podendo vir a se configurar como um processo [trans]formativo.

Conforme Maciel, Isaia, Bolzan (2009c), a construção da professoralidade é vista como um processo [trans] formativo pessoal e profissional, quando o professor está aberto às oportunidades de aprendizado inerentes ao desenvolvimento profissional, no enfrentamento de conflitos da vida e da profissão, a partir de experiências significativas.

O processo [trans]formativo precisa ser vivenciado e constituído pelo professor por meio de discussões, reflexões e análise de situações reais da docência universitária, para que ele possa estabelecer as relações entre o cotidiano da sala de aula, entrelaçando com a sua área de conhecimento, conforme declara o professor principiante.

Estudo de caso, trazer experiências reais né, experiências da instituição porque acredito que isso aumenta até o vínculo que se tem com a instituição, aumenta também a...sei lá o engajamento a gente vai fazer com que as pessoas vistam a camisa da Instituição, porque elas veem aqui as coisas acontecem, é diferente de pegar um texto de um autor lá da Pedagogia, a experiência é muito diferente, então eu acho que mais nesse sentido (INICIANTE 3 – SOCIAIS).

Diante desse pressuposto, o processo [trans]formativo parte da ideia de um compartilhamento de ideias, sobre casos reais para que os professores reflitam, podendo fazer

¹⁵⁷ Tradução livre da autora: Minha experiência formativa neste ano... hmm, muito ruim... Creo que não aprendi quase nada [...] quero dizer [...] creio que participamos de algumas atividades. Não teve significado para meu trabalho, [...] não ensinaram, algo como falar em público, o segundo ano de consolidação já melhor... [...] O segundo ano havia que fazer algo mais prático uma experiência docente em aula.

as discussões nos encontros presenciais e virtuais, mas ambos precisam ser dinâmicos, interativos, estabelecendo a ideia de compartilhamento em rede. Freire e Guimarães afirmavam (2003, p. 164-165) que “as sociedades contemporâneas incluem-se hoje numa nova realidade cultural [...] rompendo barreiras impostas pela distância”.

Conforme Bolzan e Isaia (2006, p. 249), “é possível afirmar que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor”. Por isso, compreendemos a necessidade do processo [trans]formativo ser em rede, integrando atividades presenciais e outras mediadas pelas tecnologias digitais, pois diante da sociedade em rede, em que a interação entre as pessoas, na forma de como se relacionam, aprendem e se comunicam, está transformando as formas de aprender.

Que rede é essa? Rede de saberes? Rede de conexões? Redes interativas? Redes de [trans] formação? Uma simples metáfora?

Nesta tese, a rede é materializada pela interação dos professores universitários principiantes envolvidos em processo [trans]formativo e inicial de aprendizagem no presencial e no ciberespaço, este definido por Lévy (1999, p. 29) como um “dispositivo de comunicação interativo e comunitário”, sendo um ambiente propício à inteligência coletiva, ou melhor, “como um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (1999, p. 92). Castells (2003) corrobora no sentido de auxiliar na compreensão do virtual agregado ao real nas comunidades *online*, que estão se desenvolvendo rapidamente como uma virtualidade real. Ainda Lévy (1999, p. 88) enfatiza que “o virtual não 'substitui' o 'real', ele multiplica as oportunidades para atualizá-lo”.

As interações no ciberespaço geram a cibercultura entendida pela cultura digital, inerente à sociedade atual e em rede, em que “o tempo do relógio da era industrial está sendo gradualmente substituído pelo tempo atemporal: o tipo de tempo acontece vinculado às práticas sociais desempenhadas no âmbito de um determinado contexto, na sociedade em rede” (CASTELLS, 1999, p. 5).

A sociedade em rede representa uma transformação qualitativa da experiência humana. [...] Entrarmos em um modelo genuinamente cultural de interação e organização social, por isso é que a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social (CASTELLS, 1999, p. 573).

Assim, a rede materializada no ciberespaço apresenta condições para a criação de comunidades de aprendizagem, interconectadas pela interação dos participantes e organizada

como um espaço virtual que integra e possibilita a colaboração dos professores em processo de formação, podendo gerar um intelectual coletivo que, segundo Lévy (2011, p. 187), “o intelectual coletivo é, ao mesmo tempo, seu universo de referência, sua cultura, sua percepção de si mesmo e sua identidade efetiva no espaço do saber”.

Mas, será que a organização de um processo [trans]formativo que utilize as tecnologias digitais garante a sua utilização eficaz?

Sí, había un a que tener en cuenta que e todo lo que hay que era virtual había poca interacción también por mi parte había un foro pero yo particularmente no participaba sé que era fundamental la participación en el foro, pero quedaba un poco artificial. Y luego a parte e existe una parte de tu vida en que estás muy centrado en la tesis y las tareas del foro, del moodle, llevas el tiempo que tú quisieras para hacerla¹⁵⁸ (PRINCIPIANTE 1 – SOCIAIS).

En aquell... momento la enseñanza virtual estaba poco desarrollada... Entonces... la enseñanza virtual era más tipo tablón, era como un expositor.¹⁵⁹ (MENTORA – SAÚDE).

Yo creo que la plataforma no llega a sacar todo lo necesario para... ayuda, pero no debe ser la única herramienta. Es ayuda, es un complemento...[...] Los profesores necesitan hablar cara a cara, mirarse...debatir, discutir...Entonces, el tipo de debate o de discusión que promueve la plataforma son frías [...]nunca como elemento único¹⁶⁰ (MENTORA – HUMANAS).

Eu tenho dificuldade, uma fragilidade minha de lidar com o ambiente virtual, [...] eu digo assim, eu tenho uma certa resistência pessoal a lidar [...], eu confesso que é uma fragilidade minha. Eu tenho que me aventurar mais (FORMADORA 3).

Ainda tem colegas que resistem um pouco, não digo que resista, mas talvez tenha mais dificuldade de interagir nesses ambientes, então eu acho assim, eu não considero que seja 100%, nós estamos num processo de caminhada, então eu não posso te dizer de forma nenhuma que nós estamos ainda no topo da montanha porque ainda precisamos caminhar muito pra chegar lá porque é uma nova cultura, é uma organização da sociedade que não tem mais como nós fugimos e a educação está aliada a tudo isso, são os nossos acadêmicos que estão chegando agora cada vez mais

¹⁵⁸ Tradução livre da autora: [...] todo o que era virtual havia pouca interação também por minha parte havia um fórum, mas eu particularmente não participava, sei que era fundamental a participação no fórum, mas parecia um pouco artificial. E logo, é um momento da tua vida em que está muito centrado e a tese e as tarefas do fórum, do Moodle, leva tempo para fazer.

¹⁵⁹ Tradução livre da autora: Naquele... momento o ensino virtual estava pouco desenvolvido... Então... ele era mais tipo “tablón”, era como um expositor.

¹⁶⁰ Tradução livre da autora: Eu creio que a plataforma não chega a ter todo o que é necessário para... ajuda, mas não deve ser a única ferramenta. É ajuda, é um complemento... [...] Os professores necessitam falar cara a cara, olhar-se... debater, discutir... Então, o tipo de debate ou de discussão que promove a plataforma é fria [...] nunca como elemento único.

jovens e cada vez mais imersos nessa cultura, então eu acho que é um desafio pra todo mundo e eu me considero desafiada enquanto professora formadora, é de entrar assim totalmente de cabeça na questão da cultura digital (FORMADORA 2).

Eu penso que o ambiente poderia ter sido introduzido mais no início do processo para estimular a interação entre os participantes e interação entre formadores e professores iniciantes porque como ele foi apresentado mais ao final, os fóruns tinham pouca participação então... eram sempre as mesmas pessoas que participavam. Então se ele fosse logo no início acredito que os fóruns iam ter mais participação e também iam ser levantadas dúvidas ali, iam ser levantados, até mesmo assuntos que ficaram pendentes, iam ser levantados assuntos que a gente gostaria de ver no Saberes, também e eu acho que isso não aconteceu também, como no final a interação foi pouca e acho que faltou alguém...a mediação, eu acho que ela foi muito singela se não houve muita provocação para debates, não houve uma pergunta legal assim para fazer com que as pessoas entrassem lá eu realmente quero opinar, ou realmente quero ler o que as pessoas tem para dizer (INICIANTE 3 – SOCIAIS).

Essas narrativas deixam evidente a necessidade de que os envolvidos no processo precisam compreender a necessidade e a potencialidade do uso das tecnologias para aprender.

Os membros da comunidade pensante pesquisam, inscrevem, conectam, consultam, exploram. Seu saber coletivo se materializa em uma imensa imagem eletrônica pluridimensional, quase viva em perpétua metaforose, florescendo aos ritmos das invenções, das descobertas (LÉVY, 2011, p. 185).

Nessa perspectiva, precisamos refletir sobre quem são os *nós* da rede. A tecnologia precisa ter sentido no processo de formação, para que o professor interaja por meio dela, com fácil acesso e agilidade na comunicação, para que os envolvidos no processo sintam-se acompanhados e, a partir daí, tornem-se cada vez mais engajados, para compreender que a tecnologia é algo inerente à formação e não como “algo artificial”, sem sentido para, então, constituir-se a rede.

Castells (1999, p. 566) entende como redes um conjunto de nós interconectados. “Nó é o ponto no qual a curva se entrecorta. [...] São estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos *nós*, desde que consigam comunicar-se dentro da rede”. A rede existe como uma *ambiência humano-tecnológica*¹⁶¹, configurada a partir desses *nós* e que

¹⁶¹ Compreendemos *Ambiência humano-tecnológica* como sendo o contexto biotecnológico que envolve as condições internas (humanas) e externas (tecnologias e instâncias presenciais de apoio na EAD) na interação entre os sujeitos protagonistas dos processos formativos, educadores (professores e tutores) e educandos, cujas relações e inter-relações intra/intersubjetivas ocorrem mediadas por ferramentas tecnológicas de informação e comunicação (TDIC) em Ambientes virtuais de aprendizagem (AVEA), em situações de [trans]formação inicial e continuada (CASTRO; MACIEL, 2012).

pode ou não dar suporte à auto-organização de comunidades de aprendizagem, sendo essas derivadas das inter-relações pessoais e profissionais, que convergem mediante interesses, fins e objetivos comuns com relação à construção do *conhecimento compartilhado*. O verbete *conhecimento pedagógico compartilhado*, desenvolvido por Bolzan (2006, p. 380), que significa por ser um.

Sistema de ideias que vai se concretizando e articulando processual e dinamicamente, e implica necessariamente uma *rede de relações* interpessoais, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica.

Esse processo de constituição implica “a reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas” (BOLZAN, 2002, p. 151).

Dessa forma, os processos [trans] formativos mediados em um ambiente virtual podem auxiliar na configuração de uma base para a formação docente em rede na Educação Superior, constituída de forma compartilhada entre os professores envolvidos, potencializando a aprendizagem coletiva e, ao integrar as tecnologias digitais disponíveis, propiciam direta ou indiretamente uma aprendizagem sobre o uso das ferramentas digitais, no sentido de refletir diretamente na sala de aula universitária, reconstruindo as estratégias e dinâmicas utilizadas para ensinar.

A convivência na sociedade em rede promove a interação entre as pessoas, interfere na forma como se relacionam, aprendem e se comunicam, transformando as formas de aprender. Frente a essa realidade, o professor principiante na Educação Superior precisa se apropriar da cultura digital docente, imersa na lógica da sociedade em rede, do aprender compartilhado, do interagir com várias pessoas, do instituir comunidades virtuais para debater temáticas afins. Conforme Lévy (2011, p. 183), o “saber da comunidade pensante não é mais um saber comum, pois, doravante é impossível que um só ser humano, ou mesmo um grupo, domine todos os conhecimentos, todas as competências; é um saber coletivo por essência”.

Assim, entendemos que a cultura digital surge de uma necessidade de interagir, aprender e se comunicar por meio das diferentes tecnologias disponíveis no ciberespaço. Nesse contexto, Lévy afirma que “o computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal [...]. No limite, há apenas um único computador,

mas é impossível traçar seus limites, definir seu contorno. [...] É vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si” (LÉVY, 1999, p. 44).

Esse ambiente fluido e vivo acontece na interação dos envolvidos pelo compartilhamento de ideias, impressões, angústias, sentimentos, gerando demandas emergentes de atuação, interação nesse ciberespaço, e isso desencadeia a cultura digital, que tem como base a experimentação, a interação. Freire (1993, p. 117) define a cultura como algo vinculado à prática do ser humano. “A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana”.

O conceito de cultura, em Freire (1993), remete-nos a pensar que cultura é um reflexo internalizado da ação humana, constituído a partir de hábitos e de necessidades cotidianas; esse conceito vivenciado no âmbito do ciberespaço gera a cibercultura que, na atualidade, faz-se emergente em função da necessidade de uma “cultura da virtualidade real, na qual redes digitalizadas de comunicação multimodal passaram a incluir as expressões culturais e pessoais a ponto de terem transformado a virtualidade em dimensão fundamental da nossa realidade”, conforme destaca Castells (1999, p. 15).

A demanda da formação em rede para o professor principiante acontece pela vivência que as pessoas têm na sociedade, imersas no ciberespaço, e pela necessidade de aprender compartilhando, valorizando a diversidade de espaços, culturas, informações e saberes. Diante disso, a formação inicial precisa ser significada pelo professor, como um lugar carregado de significados, relacionado com os saberes formativos, profissionais e pessoais. Diante disso, a formação em rede se configura em encontros que tecem a rede, constituindo uma comunidade virtual. Nesse contexto, Castells (1999, p. XIV) enfatiza que “comunidades *on-line* estão se desenvolvendo rapidamente não como um mundo virtual, mas como uma virtualidade real integrada a outras formas de interação em uma vida cotidiana cada vez mais híbrida”. A comunidade que pode ser *on-line* ou não propicia ao professor principiante a possibilidade de fazer relações com o que ele já vivenciou, a fim de [re]significar e desenvolver uma inteligência coletiva com os participantes do processo [trans] formativo.

Ao construir a rede de formação, constituída pela participação de professores principiantes e mentores¹⁶², é significativo compreender que a universidade está em processo

¹⁶² Mentor é professor sênior na área de atuação, que se encontra disposto a participar do processo formativo em parceria com o professor principiante para dialogar e refletir sobre as problematizações provenientes do contexto universitário.

contínuo de transformação em que, cada vez mais, é necessária a institucionalização de um espaço [trans] formativo que propicie uma aprendizagem profissional, cultural e humanizada, conectada com os saberes necessários da sociedade em rede; entretanto, conforme Cunha (2010c, p. 53), “a existência do espaço garante a possibilidade de formação, mas não a sua concretização”.

Dessa maneira, faz-se necessário pensar na formação para a docência universitária à luz de Imbernón (2012), refletida na realidade social, acadêmica, científica, afirmando que a docência universitária é complexa. Então, realizar um processo formativo uniforme, sem levar em conta essa complexidade, pode resultar em uma formação equivocada.

Portanto, faz-se necessário pensar em estratégias formativas que envolvam os participantes, em temáticas emergentes e que tenham impacto na atuação do professor, sendo ele principiante ou com experiência.

3.3 Casos: Processos Formativos para professores principiantes

CENÁRIO 1: BRASIL

Programa Saberes - desde 2000,
Centro Universitário Franciscano.



CENÁRIO 2: ESPANHA

Programa de Formación de Noveles -
1995 - 2012, Universidade de Sevilla.



3.3 CASOS: PROCESSOS FORMATIVOS PARA PROFESSORES PRINCIPIANTES

Este subcapítulo contextualiza os dois casos investigados, que tratam de um Programa de Formação para professores em início da carreira. Começaremos pela realidade brasileira e, posteriormente, para a espanhola; é importante ressaltar que, na elaboração desse metatexto, foram inseridas as narrativas dos sujeitos da pesquisa, provenientes das entrevistas que auxiliaram na contextualização do contexto apresentado.

3.3.1 Programa Saberes: a realidade estudada no Brasil



3.3.1 Programa Saberes: a realidade estudada no Brasil

O processo formativo permanente existe na Instituição brasileira desde o ano 2000, vinculado à Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD, constituído como uma política permanente e sistemática, apoiada como prioridade de todas as instâncias. A formação permanente de professores na Instituição está amparada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (2008, p. 13), que enfatiza o desenvolvimento profissional, entrelaçado com a prática pedagógica; “a atualização, a capacitação e a aprendizagem permanentes para o desenvolvimento profissional são condições imprescindíveis à atividade acadêmica”. Nesse sentido, as políticas institucionais se configuram por uma ação formativa permanente, necessária para qualificar a equipe de professores universitários, conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (2008, p. 14): ser docente em nível superior na Instituição “exige docentes comprometidos com a proposta pedagógica institucional, dispostos a conjugar o senso reflexivo, crítico e criativo, tendo em vista a apropriação, a reelaboração e a produção do saber”. Por esse motivo, tem-se buscado a institucionalização desse espaço formativo, no qual são propostos encaminhamentos teórico-práticos que possam subsidiar e contribuir significativamente a prática pedagógica.

Ao longo do tempo, as ações relacionadas ao processo formativo de professores da Instituição passaram por um processo de consolidação e de transformação, por isso percebemos, na trajetória do processo formativo, as mudanças na programação, com o intuito de qualificar a formação docente. Anteriormente ao ano 2000, a Instituição realizava formação continuada com os professores, porém, a partir desse ano, a comunidade acadêmica foi informada, por meio do ofício circular nº14/00, de 31 de agosto de 2000, expedido pela Pró-reitoria de Graduação, que institui o “Programa de Capacitação Didático-Pedagógica” para os professores recém-contratados na Instituição, com o objetivo de promover subsídios didático-pedagógicos. A primeira palestra do Programa de Capacitação foi em 21 de agosto de 2000, para os professores que entraram na Instituição a partir de março de 2000. Os temas abordados no processo formativo dos professores ingressantes¹⁶³ na Instituição, no período de 2000 a 2012, constam no Apêndice C. É importante apontar que, ao longo desse período, o processo formativo teve alteração na sua nomenclatura, sendo que, de 2000 a 2003, foi denominado “Programa de Capacitação Didático-Pedagógica”, porém, em 2003, o Programa

¹⁶³ Neste primeiro momento da escrita, farei referência a professor ingressante, em função de que ele é o recém-contratado na Instituição, podendo ser um professor principiante na Educação Superior ou um professor com experiência na docência superior anterior à contratação.

de Capacitação era específico para professores ingressantes na Instituição e, concomitante a ele, havia os Seminários de Metodologia do Ensino Superior.

Após reflexões, o Programa de Capacitação Docente foi ampliado para os professores que já atuavam na Instituição e, assim, a formação docente se configurou em um único formato, sendo para professores ingressantes e para os que já estavam na Instituição, porém a obrigatoriedade se mantinha aos professores ingressantes. Com a necessidade da reorganização da formação, os objetivos foram reconfigurados para garantir a apropriação dos saberes necessários à prática docente universitária, sendo eles: promover um processo reflexivo sobre as concepções e os conflitos inerentes a essa atividade profissional; apropriar os docentes dos conhecimentos, das habilidades e dos saberes pedagógicos alicerçados na prática docente, por meio dos processos de ensino e de aprendizagem; analisar as práticas docentes, provocando novas direções teórico-práticas; retornar à prática para a concretização das ideias criadas a partir dos novos posicionamentos assumidos; apresentar as experiências vivenciadas em sala de aula com seus pares, por meio da construção conjunta de novas posturas, atitudes e opiniões.

No ano de 2004, o “Programa de Capacitação Didático-Pedagógica” passou a ser denominado “Curso em Docência Superior” e voltou a ser específico para os professores ingressantes e, a partir de 2007, o processo formativo foi intitulado “Programa Saberes”. Concomitante ao processo formativo dos professores ingressantes na Instituição, foram organizados “Seminários de Metodologia do Ensino Superior”, destinados a todos professores que atuam na Instituição. As atividades formativas foram proferidas por professores pesquisadores. Os “Seminários de Metodologia do Ensino Superior” foram desenvolvidos tendo como caracterização a formação continuada, com os seguintes objetivos: oportunizar momentos de reflexão sobre os elementos teórico-metodológicos que subsidiam a prática pedagógica universitária na atualidade; compartilhar, por meio de relatos de experiências, atividades didático-metodológicas em desenvolvimento nos cursos de graduação; rever questões e práticas pedagógicas pertinentes ao campo pedagógico-científico, voltadas para o ensino superior; buscar estratégias político-pedagógicas para a revisão curricular de qualidade dos cursos de graduação, conforme consta no Apêndice D, que trata da formação continuada dos professores no período de 2000 a 2006 e 2009 a 2012. No período de 2007 e 2008, o processo formativo para os professores atuantes ficou sob responsabilidade das Direções de

Área¹⁶⁴. A partir de 2007, essas atividades passaram a ser denominadas "Programa Saberes", o qual mantém, basicamente, a mesma estrutura das atividades desenvolvidas, porém com alguns encaminhamentos diferenciados, que foram sendo [re]significados ao longo dos anos. O processo formativo continuou com a organização em dois formatos.

O primeiro formato visa a desenvolver uma formação pedagógica continuada, destinada a todos os docentes da Instituição. É importante ressaltar que os professores são convidados a participarem e, por isso, fazem uma inscrição por meio de e-mail da Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD, inscrevendo-se nas palestras e oficinas de que desejam participar; o segundo formato é de cunho obrigatório e destina-se aos professores recém-contratados, portanto todos os professores ingressantes na Instituição são convocados a participarem das palestras oferecidas na programação. Caso algum professor não compareça, o mesmo deve justificar a sua ausência e, no próximo semestre, será chamado e, assim sucessivamente, até participar de todas as palestras. É importante perceber o apoio do coordenador de curso junto ao professor recém-contratado, por organizar com ele os horários e o planejamento da aula, caso alguma palestra seja realizada em horário concomitante à aula. São ações dessa natureza que evidenciam a institucionalização do "Programa Saberes", apoiado como prioridade em todas as instâncias. Nesse formato, são abordadas temáticas sobre a organização institucional, bem como uma abordagem didático-pedagógica da profissão docente no âmbito da Educação Superior.

A partir de 2008, as palestras foram organizadas ao longo do semestre, em três dimensões: a primeira trata do "Projeto educativo da Instituição", com a palestra proferida pela Reitora da Instituição, dando uma visão panorâmica sobre os pressupostos básicos da Educação Universitária Franciscana; a segunda contempla o "Conhecimento da estrutura administrativa", envolvendo as seguintes temáticas: o trabalho acadêmico e administrativo na Pró-reitoria de Graduação; o trabalho acadêmico e administrativo na Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão; avaliação Institucional; recursos digitais institucionais. Essa etapa se configura por apresentar as instâncias administrativas da Instituição; a terceira, por sua vez, enfoca as "Possibilidades de aprendizagem na educação superior", iniciando com as apresentações dos Memoriais dos professores ingressantes. A primeira etapa relata a trajetória pessoal, formativa e profissional do professor anterior à entrada na Instituição. Nessa proposta, o Memorial é entendido como um registro autobioGráfico por meio do qual se descrevem acontecimentos significativos acerca da trajetória pessoal, formativa e

¹⁶⁴ A Direção de Área coordenava os cursos de graduação, organizados por áreas de conhecimento: áreas da Saúde, Humanas, Tecnológicas e Sociais.

profissional, objetivando reflexão acerca da construção da identidade do professor no âmbito da Educação Superior.

Algumas atividades foram muito pessoais, a gente precisava se envolver, fazer alguma coisa, então quem estava ali... eu acho que por isso às vezes ele mexe com a tua zona de conforto assim, as pessoas precisam olhar para dentro de si para participarem de algumas atividades, nem todas eram assim e também não dá para fazer todas assim porque seria também desgastante né, porque é algo...eu acho que o memorial foi um processo que é bom, mas ele também é desgastante no sentido da gente tentar refletir sobre o que a gente fez, sobre o que a gente quer fazer (INICIANTE 3 – SOCIAIS).

O memorial inicial e o final é uma forma da gente se ver ao longo, eu acho que foi um instrumento interessante, eu acho que valeria assim investir mais (INICIANTE 1 – LICENCIATURA).

A elaboração e reflexão dos memoriais constituem-se em um processo sistemático, organizado e autorreflexivo, em que o professor retoma suas memórias desde a sua formação inicial até sua experiência docente nos diversos espaços institucionais em que se desenrolam, agregando relações entre a teoria e a prática do professor universitário.

Essa estratégia pode ser considerada como um elemento de indução para desencadear a autoformação, porque é um pensar em si, um pensar reflexivo, como sinalizam os sujeitos. Porém, esse pensar em si precisa ser parte de uma reflexão profunda capaz de estimular a reflexão sobre a e na prática docente. Conforme é referenciado, no Estado da Arte, segundo Cunha (2010a), a formação é um elemento de desenvolvimento profissional, proveniente do resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, agregado à evolução dos professores na sua prática pedagógica e em suas funções, enquanto docente. Nesse sentido, a formação com elementos de autoformação podem desencadear experiências formativas.

Outra estratégia que se utiliza é a organização das discussões no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, mediada pelos professores formadores sobre as temáticas: docência superior; aprendizagem docente e discente; gestão pedagógica na educação superior; possibilidades metodológicas de ensino; processo avaliativo: questões pertinentes ao fazer pedagógico; relações intra e interpessoais na docência universitária.

Além disso, no decorrer do processo formativo, os professores ingressantes são instigados a perceberem quem é ou são o(s) colega(s) que se coloca(m) para ajudá-los nesse período de imersão institucional, bem como nas questões de sala de aula, chamados de

professores tutores. Então, os tutores trabalham indiretamente no Programa Saberes, pois estão em diferentes espaços institucionais, muitas vezes professores ou funcionários.

Para finalizar o processo formativo, os professores ingressantes apresentam a segunda parte do Memorial, ou seja, o registro autobiográfico sobre a trajetória inicial na docência no Centro Universitário e apresentam para os colegas do grupo o(s) seu(s) tutor(es); nesse momento, fazem uma homenagem de agradecimento pelo aprendizado compartilhado. A vivência dessa proposta entre os professores ingressantes com os professores que já atuam na Instituição consolida relações de amizade, compartilhamento de saberes e talvez futuras parcerias acadêmicas.

A equipe de professores formadores, vinculada ao Programa Saberes, geralmente são professores que têm experiência na Educação Superior e estão vinculados à Instituição, nas áreas da Pedagogia e Psicologia. Esses professores marcam a sua trajetória profissional por serem reflexivos em relação às suas práticas; estarem dispostos a auxiliar os professores ingressantes e pesquisarem sobre pedagogia universitária; porém, o desafio desses formadores é materializar, no processo formativo, os pressupostos da pedagogia universitária, conforme sinalizam as formadoras:

Fui convidada pela formação, na área da Pedagogia, pelos estudos que eu venho desenvolvendo tanto no Doutorado quanto no Mestrado do grupo de pesquisa ao qual eu participo na universidade, que é sobre aprendizagem docente e processos formativos (FORMADORA 1).

O que me tornou uma professora formadora foi essa busca incessante da interlocução entre a prática e a teoria.[...]O que significa é a cada processo formativo que eu participo do Programa Saberes eu aprendo muito porque nós somos da área pedagógica, nós somos pedagogas, nós caminhamos pelas abordagens teóricas, pelos processos de ensino-aprendizagem e olhamos muito a nossa área e talvez nem tanto as outras áreas que fazem, que tem um diferencial mais nas questões não digo metodológicas, mas nas estratégias de aprendizagem que eu acho que elas se diferenciam, elas se renovam, não digo que elas se diferenciam, mas elas se renovam e elas se adaptam conforme as necessidades de cada área (FORMADORA 2).

Eu sempre gostei de estudar a relação professor e aluno, então me ajudou muito, toda a aula que eu ia dar, mesmo que fosse o mesmo conteúdo a ser trabalhado, eu sempre procurei estudar, ler, buscar material e pensar sobre a minha prática, estar em contato com os professores que estão entrando e lembrando quando eu entrei, porque quando eu entrei era diferente, não tinha este programa desta forma, a gente ouvia algumas palestras e só e para mim era bem importante (FORMADORA 3).

Os pressupostos da pedagogia universitária estão nas reflexões e no planejamento da ação formativa, porque partem de vivências sobre a sua relação com o processo de aprender e de ensinar. Para Maciel (2009, p. 65), “a pedagogia universitária precisa ainda ser desdobrada em sua aplicabilidade às práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes cursos, assumindo que ensinar a aprender uma profissão exige competências, habilidades e atitudes diferenciadas daquelas que o profissional desenvolveu”.

A instituição criar um programa para receber o professor, eu nunca tinha visto isso em nenhuma instituição, eu tinha visto isto acontecer, em nenhuma empresa eu vi isto acontecer na realidade né por vários locais que eu já trabalhei em UTIs, em outras universidades como eu trabalhei foi a primeira vez que eu me senti acolhido, então saber que a reitora vem no primeiro dia e depois professoras muito graduadas, dedicam o seu tempo para estar ali passando questões burocráticas, questões dinâmicas sobre ensino, sobre a docência, fazer a gente pensar a docência, a gente que está chegando que é muito inexperiente ainda, não tem aquela segurança, ajudaram a gente a pensar de como trabalhar com o aluno, de como entrar na instituição, de quais metodologias que existem para a gente trabalhar (INICIANTE 3 – SAÚDE).

Pra mim não foi muita novidade porque eu fiz a Formação de Professores na Federal então muito do que foi trabalhado no Saberes eu já conhecia, eu já sabia então alguns encontros dos Saberes agora eu não vou me lembrar exatamente, mas falando de metodologias e tal eu já sabia, eu já conhecia mais ou menos como funcionava então pra mim não foi uma grande novidade assim, mas eu acho super válido porque realmente às vezes nem sempre um bom profissional técnico e quando eu digo técnico é que trabalha no mercado sabe chegar numa sala de aula e dominar uma sala de aula (INICIANTE 2 – SOCIAIS).

Conforme as narrativas, o processo formativo agrega atividades que envolvem discussões sobre metodologia da Educação Superior, ancoradas nos saberes da docência, assim como o entendimento do sentido do que é viver e conviver no exercício da profissão no Centro Universitário Franciscano. Nesse sentido, esse programa se constitui em um espaço formativo para os professores recém-contratados da Instituição e possibilita a formação em serviço¹⁶⁵, que é constituída pelo compartilhamento de saberes entre professores formadores com experiência na educação superior e os professores participantes recém-contratados.

¹⁶⁵ “Tipo de formação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço de trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares” (CUNHA, 2006, p. 354).

Tínhamos colegas do Inglês, do Português, da Informática, da Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Engenharia, Medicina. Então é uma turma muito eclética, diversificada e a troca foi muito boa porque a gente tinha muitos professores iniciantes, então a gente tinha poucos professores já mais experientes. A gente percebia que todo mundo estava degustando assim os saberes, que todo mundo vinha já ansioso e feliz, chegava naquela hora da troca era muito legal, foi muito bacana a troca com os colegas eu achei muito bom mesmo (INICIANTE 3 – SAÚDE).

Conforme a narrativa, percebemos que o processo formativo precisa ser vivenciado e constituído pelo professor por meio de discussões, reflexões e análise da docência universitária, para que ele possa estabelecer as relações entre o cotidiano da sala de aula, entrelaçando a área de conhecimento, para fazer a imersão na cultura docente. Marcelo (1999) enfatiza que o período de iniciação à docência representa um ritual que permite a inserção na cultura docente do professor principiante com os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão e a integração com a instituição. Para o autor (2009), a formação continuada para o professor ingressante precisa fomentar e impulsionar a indagação, inovação, reflexão e o crescimento pessoal e profissional. Por isso, as temáticas desenvolvidas no Programa Saberes são emergentes à formação de professores da Educação Superior, tendo como eixos norteadores a atuação docente e o desenvolvimento profissional. Para Imbernón (2006, p. 55), “a formação deve se apoiar em reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes”.

Portanto, as temáticas são necessárias para o desenvolvimento profissional dos professores que estão no início da sua trajetória profissional. Conforme Bolívar (2002, p. 86), “desenvolvimento profissional é o conjunto de atividades, processos ou medidas destinadas a aprimorar a capacidade profissional e pessoal dos professores e professoras”, ou seja, o desenvolvimento profissional está muito vinculado à pró-atividade do professor, pois ele é protagonista da sua trajetória profissional, nas diferentes dimensões, podendo resultar em saberes para a aprendizagem da docência.

Para tanto, no âmbito do Programa Saberes, a formação é baseada em elementos constitutivos do desenvolvimento profissional docentes a partir dos saberes e fazeres referentes à docência universitária, que precisa ter continuidade ao longo da sua trajetória profissional. Segundo Tardif (2000, p. 13-14), “a noção de 'saber' tem um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Para Lévy (2011,

p. 123), o saber consiste em um conhecimento científico, “cada vez que o ser humano organiza ou reorganiza sua relação consigo mesmo, com seus semelhantes, com coisas [...] ele se envolve em uma atividade de conhecimento de aprendizado. [...] Tem que ser um espaço cosmopolita e sem fronteiras de relações e qualidades”.

Atualmente, o ingresso na profissão docente traz características de uma sociedade que está conectada em rede, onde o acesso à informação e à comunicação se amplia de maneira significativa, a ponto de as relações pessoais e profissionais tornarem-se mais dinâmicas, interativas e de rápido acesso. Possivelmente, o desenvolvimento profissional docente será progressivamente (re)significado, se os professores estiverem comprometidos e preparados para interagirem com os demais professores em formação e com os demais professores colegas da Instituição, em um processo de colaboração.

O ano de 2008 foi marcado pela integração das tecnologias de informação e comunicação no âmbito do Programa Saberes, como estratégia metodológica no processo formativo para os professores recém-contratados, inicialmente por meio de e-mail para o envio de artigos às **leituras complementares** e, posteriormente, o Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle*, no sentido de ter um espaço virtual para o compartilhamento de ideias, a partir das reflexões provenientes dos artigos estudados e das discussões nos encontros presenciais.

O Programa Saberes é um processo formativo que envolve atividades compartilhadas, agregando atividades que envolvem o protagonismo do professor ingressante no Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde ele é instigado a participar, a colaborar com as discussões no grupo, registrando suas ideias nos fóruns e no diário. O diário disponível no *Moodle* é uma ferramenta onde os professores ingressantes escrevem sobre suas percepções, seu processo formativo e onde dialogam com os professores formadores.

O fórum é uma ferramenta do Ambiente Virtual de Aprendizagem no qual os docentes fazem uma discussão em função de uma problematização, ficando registradas e podendo ser acessadas quando precisarem das reflexões, atribuindo significados e projetando outras ações desejadas ou necessárias. Por meio do registro, realiza-se um diálogo refletindo sobre a teoria relacionada com a prática, por meio de questões, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o “vivido” vai se tornando explícito, traduzido e discutido à luz dos referenciais teóricos trabalhado nos encontros presenciais. Portanto, o fórum se caracteriza como uma ferramenta reflexiva. Com a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem no processo formativo, o professor ingressante percebe o potencial da ferramenta, configurando-se como um meio de mediação

que mobiliza os professores em formação a interagir e a fazer uso dos recursos tecnológicos da instituição, tanto para seu processo formativo quanto para o desenvolvimento de suas aulas. Embora tenhamos essa estrutura propositiva para os usos do AVA, ainda é necessário avançar, conforme sinaliza *Iniciante 3 humanas*, que nos remete a pensar sobre as estratégias aliadas ao comprometimento com a formação.

Eu acho que o ambiente virtual é uma ferramenta importante, mas eu acho que a gente ainda não faz todo o uso, não desenvolve todo o potencial que ele tem né, eu acho que o que nos fez ou o que me fez ir até ele primeiro foi a organização, ou seja, eu podia revisar, tinha slides, tinha pdf dos textos, então eu podia voltar, mas o principal foi que existia tarefas, então no momento que diziam pra nós “você precisam fazer o memorial, vocês precisam fazer uma tarefa e postar” esse movimento eu acho que é essencial, definitivo e é o que eu procuro fazer na minha sala de aula, agora, eu digo “bom, vocês não vão fazer o trabalho pra mim, vocês vão tornar ele público” e no momento que a gente tem que tornar ele público que não só para o professor isso toma uma dimensão bem diferente, a gente reflete mais, tem a nossa cara, que a gente quer preservar, então tu vai dedicar, tu vai procurar um tempo na tua agenda e tu vai procurar fazer uma coisa e que seja apresentável para os colegas que estão num ótimo nível em um curso bom de uma ótima Instituição, então eu acho que as tarefas são definidoras para acesso ou não acesso (INICIANTE 3 – LICENCIATURA).

É desafiadora a organização de um Programa de formação que articule elementos estimuladores à busca pela aprendizagem docente, nessa perspectiva, a formação. É necessário que o AVA seja utilizado de uma forma ampla, tendo proveito dos diferentes recursos; pois, embora o Programa tenha sido organizado para que o AVA fosse um meio para o desenvolvimento das atividades propostas, os professores iniciantes e formadores enfrentam dificuldades.

Nesse sentido, a formação continuada a partir de 2008 foi intensificada pelas oficinas sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais. Em 2013, foi realizado um encontro com convite aos professores que desejavam apresentar suas boas práticas de sala de aula e, como resultado, percebeu-se o quanto esse trabalho desenvolvido desde 2008 teve resultados positivos em função de que os professores, na sua maioria, apresentaram práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. Para Marcelo (2002), as tecnologias permitem configurar espaços de formação e aprendizagem mais abertos e flexíveis, possibilitando uma interação em que os participantes podem adaptar um papel ativo em relação ao ritmo e nível de trabalho. Nesse sentido, a formação continuada proposta, integrando espaços virtuais e presenciais, necessita de uma dinâmica curricular flexível, com saberes interconectados, que

propiciem proposições interdisciplinares relacionadas ao contexto. Conforme Bolzan e Isaia (2006), é necessário pensar no processo de aprender a ser professor com a estruturação de uma rede de interação, organizada com ações compartilhadas, dirigida conjuntamente com os professores participantes. Assim, a aprendizagem compartilhada e a construção da rede de relações acontecem a partir da ação, da reflexão conjunta e da negociação de conflitos, compondo o processo interativo da formação docente, ao construir, aos poucos, o desenvolvimento profissional de ser professor na Educação Superior, conforme sinalizam os principiantes.

Quando a gente tem dúvidas, por exemplo, ali na Engenharia de Materiais tem eu, o XXX, o XXX, o XXX e o XXX¹⁶⁶ que somos todos Engenheiros de Materiais, então se tem algum assunto que algum não “manja” muito, não está bem seguro, tem essas outras pessoas para conversar, ajudar, tirar dúvidas e discutir algum assunto, o professor XXX também tira bastante, assim bastante informação (INICIANTE 2 – TECNOLÓGICAS).

As trocas de experiências entre os meus colegas e tem umas duas professoras em especial que muitas vezes eu sento e converso e eu acho que isso me ajuda bastante em alguns momentos que eu sinto algumas dificuldades elas têm mais experiências, então eu acho que nesse sentido eu continuei o meu processo formativo (INICIANTE 2 – SOCIAIS).

Além da possibilidade de aprender nos diferentes espaços, o professor ingressante pode ser acompanhado, no decorrer do semestre, por um dos professores formadores, conforme a sua necessidade. O professor formador acompanha o ingressante na aula, analisa e reflete sobre a escrita do seu diário, em encontros individualizados; no entanto, esse acompanhamento acontece com pouca frequência no processo formativo. De acordo com Bolzan e Isaia (2006), existem duas dimensões: a primeira indica que a aprendizagem docente não pode ser um processo solitário; porque deve envolver a interação com a comunidade, como um todo; a segunda dimensão é o processo de internalização das experiências vividas nos contatos externos, levando a uma incorporação ativa e transformadora. Não se trata de reproduzir, mas fundamentalmente reconstruir um conhecimento alicerçado no que foi experienciado. E o professor recém-contratado traz, muitas vezes, uma trajetória profissional de outro espaço institucional, que precisa ser [re]significada, no sentido de aprender a cultura institucional da nova Instituição. Assim, a postura do professor ingressante, em formação

¹⁶⁶ O professor citou os nomes.

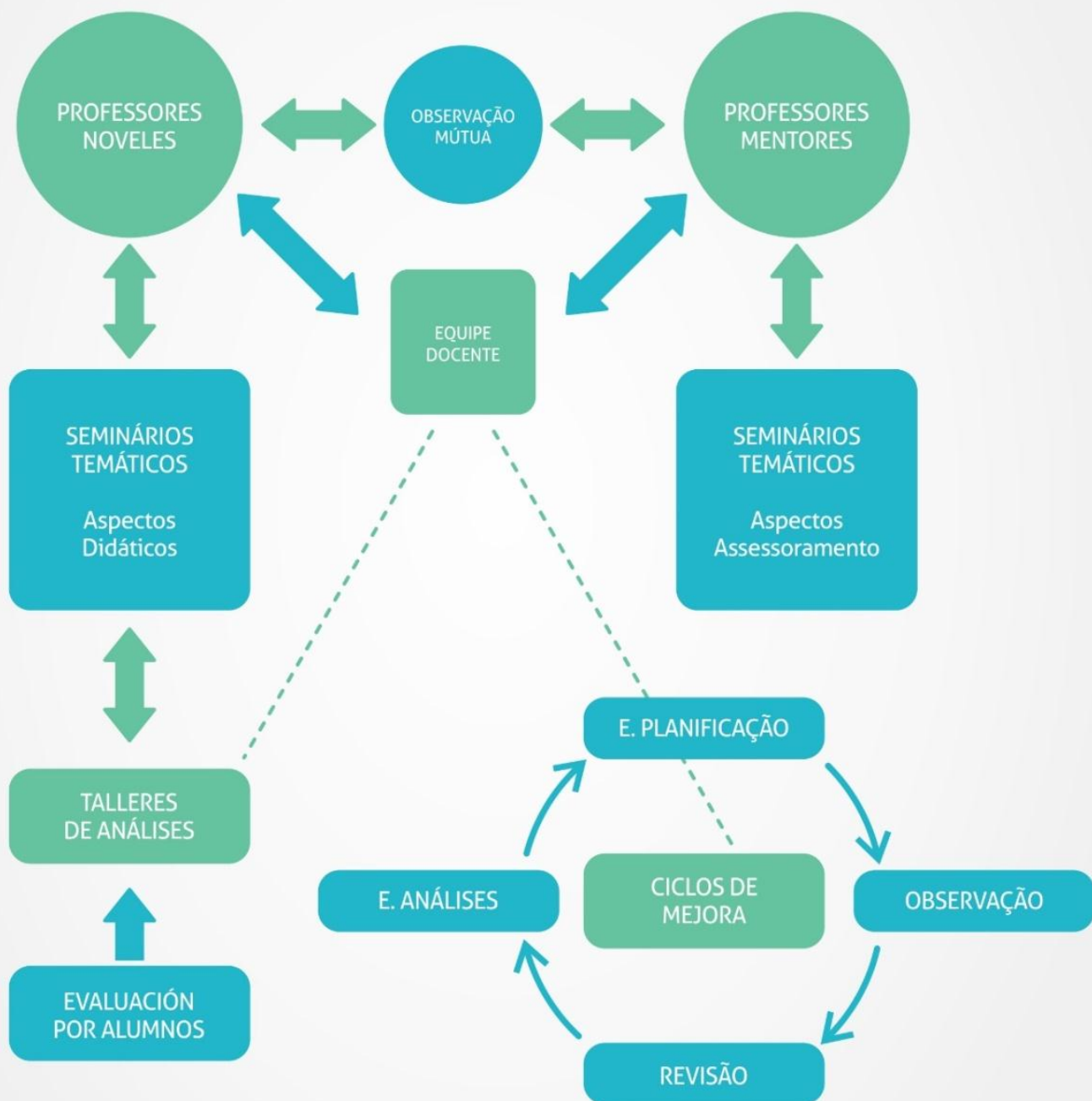
permanente, necessita ser configurada pelo protagonismo na construção do seu conhecimento e na interação com os demais participantes, conforme sinaliza o “Iniciante 2 – Licenciatura”:

Quando entrei lá na outra instituição, eu entrei, claro que foi como eu te disse, foi quase um convite assim, mas eu entrei sozinho sabe, eu entrei sozinho, tipo, aqui você vai dar essa disciplina e a sala é aquela, o curso é esse e foi né, aí quando eu cheguei aqui, que tinha o programa Saberes que eu não conhecia, e eu vi que era um preparatório, é um preparatório, vou chamar de preparatório, é um preparatório para a docência né, não só para a docência como para tu trabalhares aqui dentro da instituição, porque além da parte pedagógica, tu também tens a parte administrativa e que eu desconhecia totalmente e que talvez sem o programa Saberes se estava desconhecendo até hoje, eu conheci no programa Saberes né, eu percebi que tinha muitos colegas no ano que eu entrei, que nunca tinham, nunca tinham, não tiveram a experiência de sala de aula e que ali eles puderem fazer perguntas, que até algumas perguntas que eles fizeram eu achei assim, nossa, que pergunta que ele fez, mas daí eu me dei conta, mas ele nunca teve em uma sala de aula, ele está fazendo esta pergunta por que ele nunca esteve em uma sala de aula e eu também, de algum modo, já devo ter feito essa pergunta alguns anos atrás e não estou lembrado né, mas do tipo, que eu lembro assim de uma, porque, não foi nem pergunta, por que o aluno não sabe, o aluno não quer estudar, só que não é que às vezes o aluno não sabe, não quer estudar, tem que saber que ele também tem outras dificuldades (INICIANTE 2 – LICENCIATURA).

Frente a essa realidade, o professor, ao ingressar na carreira docente, precisa se apropriar dessa cultura, do aprender compartilhado, do interagir com várias pessoas, do reunir-se também em comunidades que podem ser virtuais ou presenciais, para debater sobre temáticas afins.

A dinâmica do processo formativo acontece pelas atividades de interação nos fóruns que são provenientes dos artigos discutidos nos encontros presenciais, pelos registros nos diários sobre a avaliação do processo formativo, pelos registros autobioGráficos, realizados em duas etapas e que fazem o professor refletir sobre o entrelaçamento da sua trajetória nos aspectos pessoais, formativos e profissionais. As apresentações dos memoriais, que são os registros autobioGráficos, possibilitam que os demais participantes conheçam a história de vida de cada um e, assim, possam compreender que somos parte de um todo e que nos constituímos a partir das relações nos diferentes espaços em que interagimos. O apoio do tutor e o apoio individualizado ainda acontecem de maneira incipiente, isto é, surgem no desenvolvimento do processo formativo, conforme as necessidades do professor ingressante.

3.3.2 Programa de Formação de Noveles: a realidade estudada na Espanha



3.3.2 Programa de Formación de Noveles: a realidade estudada na Espanha

O processo formativo da Universidade de Sevilha, caracterizada por ser uma Instituição de Educação Superior pública, com trajetória alicerçada em um compromisso com a formação permanente dos seus professores, conforme destaca Mayor (2007), aponta que a proposta formativa permanente aos professores universitários precisa ser planejada a partir de pesquisas sobre a formação didática e pedagógica do professor universitário, para contribuir com a consolidação de um marco conceitual, baseado em análises das práticas pedagógicas no âmbito da universidade. Ter a pesquisa, como marco inicial no processo formativo, significa que esse processo formativo está alicerçado pelas necessidades dos professores participantes.

Os estudos organizados pelo grupo de pesquisa “I.D.E.A. (*Innovacion, Desarrollo, Evaluacion y Asesoramiento*)”¹⁶⁷, vinculado aos Departamento de Didática e Organização Educativa, da Universidade de Sevilla, apontam que a maioria das iniciativas acerca dos processos formativos para os professores principiantes são esporádicos, prevalecendo aspectos informativos aos formativos, sendo assim “*carentes de una red de formación permanente para el profesorado universitario que responda a las necesidades docentes más tradicionales del profesor*” (MAYOR, 2007, p. 9)¹⁶⁸.

Nesse contexto, o processo formativo para professores na Universidade de Sevilha é uma das referências nacionais, conforme Gomez e Muñoz (2002), ao afirmar que algumas universidades espanholas, como Sevilha, Málaga, Autônoma de Madri, Barcelona, têm desenvolvido processos formativos voltados para o desenvolvimento profissional dos professores. Porém, não existe nenhuma normatização estabelecida em nível nacional, por isso depende de políticas institucionais de cada universidade. Conforme afirmam Sánchez e Mayor (2006, p. 924), “*la red de formación permanente para los docentes universitarios es inexistente prácticamente en todo el territorio español*”¹⁶⁹.

Esses programas utilizam a proposta de seminários, práticas, observação, com a finalidade de ampliar o conhecimento pedagógico do professor principiante, a fim de discutir possíveis temas emergentes da prática docente, relacionados com a elaboração dos conteúdos didáticos, técnicas audiovisuais, funções da universidade, características dos alunos, gestão da aula, instrumentos de avaliação, que são algumas das inquietações dos professores em início

¹⁶⁷ Tradução livre da autora: Inovação, desenvolvimento, avaliação e assessoramento.

¹⁶⁸ Tradução livre da autora: “carentes de uma rede de formação para os professores universitários que responda às necessidades docentes mais tradicionais do professor”.

¹⁶⁹ Tradução livre da autora: “a rede de formação permanente para os docentes universitários é praticamente inexistente em todo território espanhol”.

de carreira. Mayor (2008) destaca que, no contexto espanhol, há propostas interessantes de formação inicial para os professores principiantes, com modelos diferenciados, porém, muitas vezes, são programas de boas vindas, bem pontuais e descontextualizados.

O programa de formação tem como objetivos, conforme descreve Mayor (2007): realizar o atendimento às necessidades de cada professor; potencializar a formação no contexto do trabalho; planejar uma estrutura flexível, agregando diferentes estratégias; exigir a atuação protagonista do professor principiante; propiciar liberdade na constituição das equipes; considerar as análises e reflexões sobre a prática pedagógica, como fio condutor do processo de aprendizagem docente nas oficinas e no assessoramento com o mentor. O processo de assessoramento é definido por Sánchez e Mayor (2006, p. 929) como “*asesoramiento o apoyo que se proporciona a los profesores noveles puede ser realizado por un profesor con más experiencia, con más capacidades profesionales o con más dominio de un determinado tema*”¹⁷⁰.

As premissas caracterizam o processo formativo como um todo, no sentido de apresentar a dinâmica com estratégias diversificadas, sendo elas: oficinas, seminários, observação mútua e assessoria individualizada pelos mentores escolhidos pelos principiantes. Conforme Mayor (2007), a Universidade de Sevilha tem um processo formativo, intitulado “*Programa de Formación de Noveles*”, por onde passaram professores das diferentes áreas do conhecimento, que orientam o desenvolvimento profissional, baseado em uma proposta de assessoria, conforme detalha a Mentora – Humanas.

*El programa funcionaba, en dos itinerarios en paralelo: por un lado la formación de mentores y por otro lado la formación de noveles. hasta que ha llegado el periodo de formación individual, mentores y noveles, ambos, confluían en actividades conjuntas, la formación e noveles estaba dividida en cuestiones didácticas y la formación de mentores a aspecto de asesoramiento. [...] Después los dos pues participaban en actividades, básicamente de observación mutua entre novel y mentor, [...] con periodos de entrevista, grabación de vídeos, entrevistas de análisis y propuestas e mejora y también se trabajaba en base comunidades de aprendizaje, en que se reunían los profesores para debatir, y trabajar sobre problemas que les preocupaba.*¹⁷¹

¹⁷⁰ Tradução livre da autora: “assessoramento ou apoio que se proporciona aos novos professores pode ser realizado por um professor com mais experiência, com mais capacidades profissionais ou com mais domínio de um determinado tema”.

¹⁷¹ Tradução livre da autora: O programa funcionava de duas formas em paralelo: por um lado, a formação de mentores e, por outro lado, a formação dos novatos. Quando chegou o período de formação individual, mentores e novatos congregavam atividades conjuntas; a formação dos novatos estava dividida em questões didáticas e a formação de mentores tratava sobre os aspectos referentes ao assessoramento. [...] Depois, os

As atividades desenvolvidas no programa de formação envolveram seções de trabalho em equipe, encontros presenciais e de acompanhamento individualizado, por meio das estratégias de assessoramento, conforme define Mayor (2007, p. 35) “*el término estrategia alude a un proceso regulable, sujeto a ciertas reglas que aseguran una acertada toma de decisiones, en función del momento y de la situación*”¹⁷². Nesse sentido, as estratégias de assessoramento eram acordadas entre os professores principiantes e mentores, no decorrer do atendimento individualizado e em grupos nas comunidades de aprendizagem, organizadas conforme narrativas.

*Un mentor podía tener varios principiantes, entonces esas comunidades de aprendizaje era donde se reunía el mentor con todos sus principiantes*¹⁷³ (MENTORA – HUMANAS).

*Se nos propuso una metodología de trabajo con entrevistas previas. [...] Bueno, cambio de impresiones entre, entre el mentor y en este caso el, el profesor novel... Y, bueno fruto de esas reuniones, de esas entrevistas, de estos cambios de impresiones pues intercambiamos lógicamente nuestras experiencias en, en el aula*¹⁷⁴ (MENTOR – SOCIAIS).

*El programa no funcionaba de manera individual, funcionaba por equipos. [...] Especialistas para que trabajaran con ellos los temas de didáctica fundamentalmente... nosotros trabajamos con ellos algunos temas de introducción, más generales... Y los especialistas, trabajaban con ellos los temas más los temas de didáctica, de metodología, de evaluación y tal... durante el programa era muy esporádica... no teníamos un contacto continuo... el contacto más continuo teníamos con los mentores*¹⁷⁵ (MENTORA – HUMANAS).

Para participar do programa, os professores principiantes deveriam ter, no máximo, cinco anos de docência universitária, para participarem dos grupos de formação, e os professores mentores eram identificados com mais de cinco anos de experiência docente,

dois participavam de atividades, basicamente de observação mútua entre novatos e mentor, [...] com períodos de entrevista, gravação de vídeos, entrevistas de análises e propostas de melhora; em comunidades de aprendizagem, reuniam-se os professores para debater e trabalhar sobre problemas que lhes preocupavam.

¹⁷² Tradução livre da autora: “o termo estratégia faz alusão a um processo regulável, sujeito a certas regras que asseguram uma certa tomada de decisão, em função de um momento e de uma situação”.

¹⁷³ Tradução livre da autora: Um mentor poderia ter vários principiantes, então essas comunidades de aprendizagem eram o encontro do mentor com todos seus principiantes.

¹⁷⁴ Tradução livre da autora: Se nos propõe uma metodologia de trabalho com entrevistas prévias. [...] Bom, mudo de impressões entre, entre o mentor e, neste caso, o professor novato... E bom, fruto dessas reuniões, dessas entrevistas, destas mudanças de impressões, pois intercambiamos logicamente nossas experiências na aula.

¹⁷⁵ Tradução livre da autora: O programa não funcionava de maneira individual, funcionava por equipes. [...] Especialistas trabalhavam com eles os temas de didática fundamentalmente... trabalhamos com eles alguns temas de introdução, mais gerais... E os especialistas trabalhavam com eles os temas de didática, de metodologia, de avaliação e tal... durante o programa era muito esporádico... não tínhamos um contato contínuo... o contato mais contínuo teríamos com os mentores.

além do perfil de professor mentor. Conforme Mayor (2007), os objetivos do programa são destinados aos professores principiantes e mentores, conforme destacamos na Tabela 4:

Tabela 4 – Objetivos do programa destinados aos principiantes e mentores

Objetivos	
Principiantes	Mentores
<ul style="list-style-type: none"> ✘ Ser consciente das necessidades docentes, identificadas pelos alunos e pelos colegas na autoavaliação. ✘ Desenvolver uma atitude reflexiva sobre a prática docente, analisando modelos básicos de ensinar. ✘ Ampliar o repertório de destrezas e habilidades docentes. ✘ Valorizar as contribuições e críticas de outros companheiros, como contribuições de uma melhora das competências docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Desenvolver um repertório de habilidades de assessoria, utilizando o Ciclo de Melhora, como estratégia básica para o trabalho dirigido. ✘ Desenvolver uma atitude reflexiva sobre a prática docente, analisando modelos básicos de ensinar.
<ul style="list-style-type: none"> ✘ Potencializar, nos departamentos, a formação das equipes docentes que desenvolvem estratégias de formação colaborativa. ✘ Intensificar as oportunidades de conversar e trocar experiências docentes com outros colegas. ✘ Considerar as observações e/ou gravações de vídeo como atividades habituais, para que obtenhamos aprendizagens profissionais significativas. ✘ Valorizar e permitir um tempo de formação baseado na reflexão. 	

Fonte: Mayor (2007, p.84)

Esses objetivos remetem à relação estabelecida entre o Mentor e o Principiante, quando os principiantes fazem as narrativas sobre o programa.

*[...] Claro me sirvió bastante, a la hora de la interacción concreta, con mi mentor.. Porque yo al entrar estaba bastante perdido. Cuando empiezas no sabes, no sabes ni siquiera aquello que es lo que tienes que hacer*¹⁷⁶ (PRINCIPIANTE 1 – SOCIAIS).

*Fue importante para mí, en mi primera experiencia, tener la guía, o sea, que me ayudase, un mentor, que fue quién que me ha acompañado todo este tiempo y fue también mi director de tesis*¹⁷⁷ (PRINCIPIANTE 1 – SAÚDE).

¹⁷⁶ Tradução livre da autora: [...] Claro me serviu bastante, a hora da interação concreta, com meu mentor.. Porque eu, ao entrar, estava bastante perdido. Quando começa não sabes, não sabes nem se quer aquilo que tens que fazer.

A intenção do programa, refletida nos objetivos, transparece na atuação dos professores principiantes e mentores quanto à atitude pró-ativa de se colocar como um sujeito aprendente, imerso nas discussões realizadas a partir das práticas vivenciadas em sala de aula e nas dificuldades de um modo geral. Conforme afirmação de Mayor e Moreno (2006, p. 939), isso retrata a consciência do professor em relação à necessidade de aprender e melhorar a prática docente, assim “*existe una predisposición e interés por parte de los profesores implicados en el programa, ya que tienen conocimiento de los objetivos que persigue este tipo de formación y entienden que les va a ayudar a mejorar como docentes*”¹⁷⁸.

Essa consciência embriçada ao engajamento dá ao programa um movimento pela atitude protagonista do professor em relação às estratégias formativas, contextualizadas na prática e, conseqüentemente, o processo formativo torna-se significativo. Esse processo está alicerçado nas seguintes premissas, segundo Mayor (2007): atendimento às necessidades específicas dos professores principiantes; fomento à formação em serviço; planejamento de uma estrutura flexível, combinada com atividades presenciais e *on-line*; comprometimento dos professores em relação ao protagonismo da sua aprendizagem; autonomia para constituir as equipes docentes voluntárias; desenvolvimento da proposta formativa a partir das análises e reflexões da prática docente.

A assessoria é materializada no programa de desenvolvimento profissional, estruturado como uma dinâmica de assessoramento e alicerçado em duas dimensões, conforme descrevem Mayor e Moreno (1999, p. 173): “*la reflexión/análisis de la práctica y el asesoramiento*”¹⁷⁹. Os participantes desse processo são os professores principiantes e os mentores que as constituem como “*Equipos Docentes*”¹⁸⁰.

*Pues asesoramiento y apoyo voluntario entre colegas, en concreto de un profesor con experiencia del mismo Departamento que goza de cierta antigüedad profesional (al que llamamos mentor), a otro profesor que se inicia en la docencia y por tanto sin experiencia (que llamamos principiante). Este agrupamiento de varios profesores principiantes en torno a un profesor mentor en el seno de un Departamento ha conFigurado los denominados Equipos Docentes*¹⁸¹ (MAYOR; MORENO, 1999, p. 173).

¹⁷⁷ Tradução livre da autora: Foi importante para mim, em minha primeira experiência, ter um guia, ou seja, que me ajudasse, um mentor, que foi quem me acompanhou todo este tempo e foi também meu orientador de tese.

¹⁷⁸ Tradução livre da autora: existe uma pré-disposição e interesses por parte dos professores implicados no programa, já que têm conhecimento dos objetivos desse tipo de formação e entendem que eles vão ajudar a melhorar a docência.

¹⁷⁹ Tradução da autora: “a reflexão/análise da prática e o assessoramento”.

¹⁸⁰ Tradução da autora: “Equipes Docentes”.

¹⁸¹ Tradução da autora: “Para o assessoramento e apoio voluntário entre os colegas, especificamente um professor experiente do mesmo departamento que tem maior experiência profissional (chamamos o mentor), outro professor que está no início da docência e, portanto, inexperiente (que chamamos de principiante). Este

As autoras (1999) ainda descrevem que as equipes de professores desenvolvem um trabalho colaborativo, inicialmente com a análise e reflexão da prática docente, com base em uma observação mútua; assim, o professor principiante observa o professor mentor e vice-versa, para que, desse modo, o professor principiante consiga problematizar a prática. A partir da observação mútua, os professores dialogam sobre as constatações provenientes da prática da sala de aula, dificuldades e problematizações, para fins de tomar decisões e resolver os problemas/dificuldades nas “*Taller de Análisis*”¹⁸².

Além da observação, o professor principiante é entrevistado pelo professor mentor, e os alunos avaliam os aspectos relevantes sobre a prática docente. Os resultados do questionário e da entrevista são categorizados para, posteriormente, ser criada uma matriz com os tipos de necessidades, podendo ser temas pedagógicos, administrativos, desenvolvimento profissional, relação professor e alunos, entre outros, para debate nas Oficinas de Análises. Essa matriz é analisada individualmente com cada professor principiante e o mentor responsável, no sentido de fazer encaminhamentos para uma melhora na prática docente, a fim de que, assim, efetive-se um impacto no âmbito da sala de aula. Nesses termos, as Oficinas de Análises são planejadas a partir da matriz, sendo organizadas com “*Sesiones Presenciales*”¹⁸³, compostas por palestras que tratam sobre planejamento, metodologia, avaliação, entre outros.

A metodologia descrita, bem como os conteúdos do processo formativo vivenciado nos “*Ciclos de Mejora*”¹⁸⁴, organizado em quatro fases, conforme Mayor e Moreno (1999) destacam, sendo a primeira a entrevista entre os professores mentor e principiante e os questionários dos alunos sobre a prática docente; a segunda, a observação mútua da prática docente, com a possibilidade de fazer uma gravação em vídeo; a terceira é a análise do que foi observado e as entrevistas/questionários que resultam uma reflexão conjunta para estabelecer os compromissos com a melhora, da prática docente, conforme contextualiza a Mentora.

Las grabaciones la veían los dos principiante y mentor separados. Entonces ellos las analizaban y después se juntaban para ver los que es que habían analizado y que conclusiones sacaban..., principiante y mentor, después de haber

agrupamento de vários professores em torno de um professor mentor de um Departamento tem-se configurado nas Equipes de Docentes”.

¹⁸² Tradução livre da autora: “Oficina de Análises”.

¹⁸³ Tradução livre da autora: “Sessões presenciais”.

¹⁸⁴ Tradução livre da autora: “Ciclos de melhora”.

*analizado la grabación salía una propuesta... hacía lo que es que tenían que modificar, lo que es que tenían que cambiar*¹⁸⁵ (MENTORA – HUMANAS).

As equipes de professores principiantes e mentores integrados nesse processo formativo desenvolvem um trabalho colaborativo alicerçado na análise e reflexão sobre a prática docente, tendo como estratégias de formação o “Ciclo de Melhora”, as “Oficinas de Análises” e os “Seminários Temáticos”, com as seguintes premissas: a participação deve ser voluntária; os incentivos (intelectual, emocional e social) são elementos externos que provocam motivações profissionais para o processo de melhora docente, de pesquisa e de gestão; o contexto de aplicação é o Departamento da faculdade; organizar o tempo para uma formação reflexiva, a assessoria tem eficácia quando o professor mentor é da mesma área de conhecimento, conforme explica Mayor (2007) e conforme a narrativa do mentor.

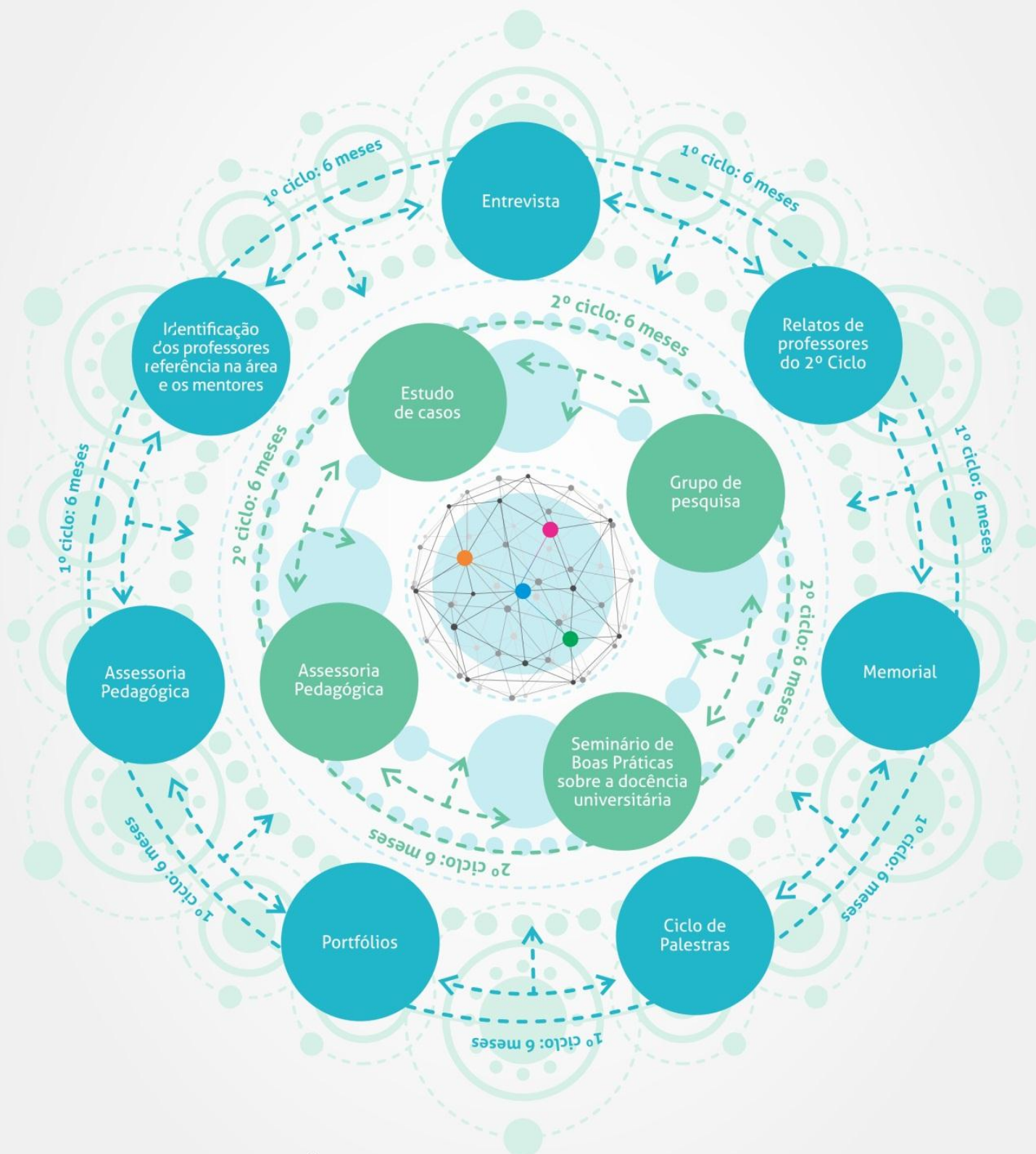
*Tiempo y de coordinación [...] cuando tu gestiona a un grupo de principiantes tener tiempo para profundizar las necesidades de cada uno y después para hacer coincidir las expectativas y las preocupaciones de todos*¹⁸⁶ (MENTORA – HUMANAS).

Ao longo do programa, acontecem avaliações dos participantes sobre a organização, participação, limitações, aprendizagem, relações e estratégias, a partir dos resultados dessas avaliações, as edições são repensadas e reorganizadas.

¹⁸⁵ Tradução livre da autora: As gravações eram vistas pelo principiante e mentor separados. Em seguida eles analisavam e depois juntavam para ver o que é que haviam analisado e que conclusões chegaram... e depois principiante e mentor, depois de ter analisado a gravação saía uma proposta em relação ao que teriam que modificar, o que é que teriam que mudar.

¹⁸⁶ Tradução livre da autora: Tempo e de coordenação [...] quando tu gestiona um grupo de principiantes tem tempo para aprofundar as necessidades de cada um e depois para fazer contribuir as expectativas e as preocupações de todos.

3.4. Processo [trans]formativo em rede da Educação Superior: uma base auto-organizativa das comunidades de aprendizagem



"É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une."

Edgar Morin

3.4 PROCESSO [TRANS]FORMATIVO EM REDE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA BASE AUTO-ORGANIZATIVA DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Após a trajetória de escrita ao longo desse capítulo, alinhada aos objetivos e questões da tese, é relevante compreender que o processo formativo precisa avançar para processo [trans]formativo, a fim de que promova o desenvolvimento profissional ao aprender sobre a docência. Nessa perspectiva, pesquisar os dois programas de formação foi de fundamental importância, para que pudéssemos chegar nessa proposta, que não está fechada, pois nosso desejo é de que seja fluida e viva, [trans]formada conforme as necessidades. Segundo Morin (1997, p. 117), “a organização viva funda a sua complexidade própria na união ao mesmo tempo complementar, concorrente e antagônica de uma desorganização e reorganização ininterruptas”. Nesse sentido, a proposta do Processo [trans]formativo em rede é o início de uma reflexão à luz dos programas que tiveram investigadas pessoas, conforme considerações de alguns sujeitos da pesquisa.

*Se deberían hacer más iniciativas de este tipo, [...] porque estos tipos de programa fueron realmente importantes*¹⁸⁷ (PRINCIPIANTE 1 – SAÚDE).

*Yo creo que, en principio está bien concebido el programa [...] la apuesta en común por parte de todos los mentores y de todos los noveles para enriquecer los conocimientos con la experiencia de cada uno*¹⁸⁸ (MENTOR 1 – SOCIAIS).

Tive contato com os professores recém-chegados, então eu acho que valeu a pena, isso é legal porque todos estavam na mesma situação, a gente chegava 10 a 15 minutos antes e a gente acabava trocando alguma experiência, isso também é legal, então realmente eu acho que o programa me fez, eu não sei se ele é indispensável, mas com certeza ele não é dispensável, então ele é assim, realmente ele agrega, para uns ele agrega muito e para outros ele não agrega tanto, mas de alguma maneira ele agrega sim (INICIANTE 1 – SAÚDE).

O Programa Saberes me mobilizou primeiro a buscar por uma necessidade e daí depois eu começo a ver que isso precisa fazer parte do nosso fazer, das nossas atividades como uma ferramenta que não tem como deixar de lado, então eu vejo assim que isso teve uma repercussão além da formação em serviço (FORMADORA 1).

¹⁸⁷ Tradução livre da autora: Deveria fazer mais iniciativas deste tipo, [...] porque esses programas foram realmente importantes.

¹⁸⁸ Tradução livre da autora: Eu creio que, em princípio, está bem concebido o programa [...] a aposta em comum por parte de todos os mentores e de todos os noveles para enriquecer os conhecimentos com a experiência de cada um.

Sob a ótica dos formadores e mentores, as narrativas apontam a relevância dos programas, por considerarem que o processo formativo é um meio de aprender, não somente de ensinar, assim percebemos a necessidade de aprender ao longo da vida, conforme destaca Cunha (2014b, p 32), sobre o significado da aprendizagem docente: “na trajetória dos professores universitários, significa a necessidade de explorar as múltiplas possibilidades e condições para tal, compreendendo que essa formação é multifacetada e se constitui na dependência dos contextos temporais, políticos e culturais que as produzem.”

Os professores, no início da carreira, apontam para a relação estabelecida no grupo de participantes, que pode ser fortalecida pelo compartilhamento de ideias, porque todos estão na mesma situação, porém o Iniciante 1, da Área da Saúde, sinaliza que a aprendizagem depende da pré-disposição de cada um. Sendo assim, Cunha (2014a, p. 36) corrobora com essa constatação, quando afirma que, “para haver desenvolvimento profissional, é preciso que os sujeitos estejam implicados, assumindo a concepção de autoformação, onde o sujeito exerce o seu arbítrio e interage com os objetivos, artefatos e produtos da própria formação”. Nesse sentido, o “Principiante 3 - Saúde” destaca que:

O curso assim foi muito bacana, primeiro porque tem pessoas de verdade, a gente compartilha [...] Os relatos, isso da identidade do grupo é um grupo muito bacana também e muito emocionado e chorão e engajado, foi muito bom, então eu acho que a medida assim, juntar relatos e necessidades e angústias de professores novatos, com palestras, exposições... (INICIANTE 1 – HUMANAS).

A estrutura do curso eu acabei, e eu acho que não tem como ser de uma maneira diferente, mas eu acabei, com os meus colegas, aprendendo sobre o dia a dia, o funcionamento, como fazer o preenchimento disso, o preenchimento daquilo (INICIANTE 1 – SAÚDE)

Com essa compreensão, entendemos que, nesse constructo de processo [trans]formativo em rede, as pessoas são elementos vitais para o entendimento e efetivação dessa proposta, porque elas farão a rede, ou seja, a rede é humana e não tecnológica, a tecnologia é compreendida como um instrumento que pode facilitar a interação entre os participantes do processo. Assim, o entendimento da relação entre os envolvidos no processo foi desenvolvida no referencial teórico, que discorreu sobre os professores principiantes, os formadores e os mentores, sinalizando as características, o envolvimento com o processo e, em consequência do processo, a aprendizagem mútua, que percebemos nas narrativas.

É imprescindível permanecer com as definições conceituais sobre os sujeitos envolvidos no processo formativo, já referenciadas neste estudo; além disso, a escuta de suas

narrativas nos auxiliaram a pensar nesta proposta, dando a ideia de circularidade entre a teoria e as narrativas, que nos remetem ao programa de formação e que parte de necessidades reais e, ainda, tenta avançar para agregar outras características, diferenciadas, para a concretização de uma rede de relações, estabelecida na criação e consolidação de comunidades de aprendizagem, conforme narrativa a seguir:

Compartilhar experiências reais e não ficar acho que não só na teoria e só na discussão, mas trazer uma experiência real ao que a gente possa ver, olha isso foi feito realmente tem alguém aqui da nossa instituição que fez algo interessante que pode inspirar, eu acho que esse problema também serve para inspirar as pessoas (INICIANTE 3 – SOCIAIS).

Esse professor que é do Chile, que é um colega, já da área da pesquisa, e a gente sempre que pode assim se encontra e troca muito por e-mail, muito material científico, até material profissional mesmo a gente troca assim de alguns aparelhos que eles não tem lá no Chile eu acabo enviando para ele por correio, materiais que eu não tenho no Brasil agora ele vai trazer para mim no Congresso em Natal um material para treinamento com atletas, então ele vai mandar para mim. Então a gente acaba fazendo essa troca, tem esse contato sim (INICIANTE 3 – SAÚDE).

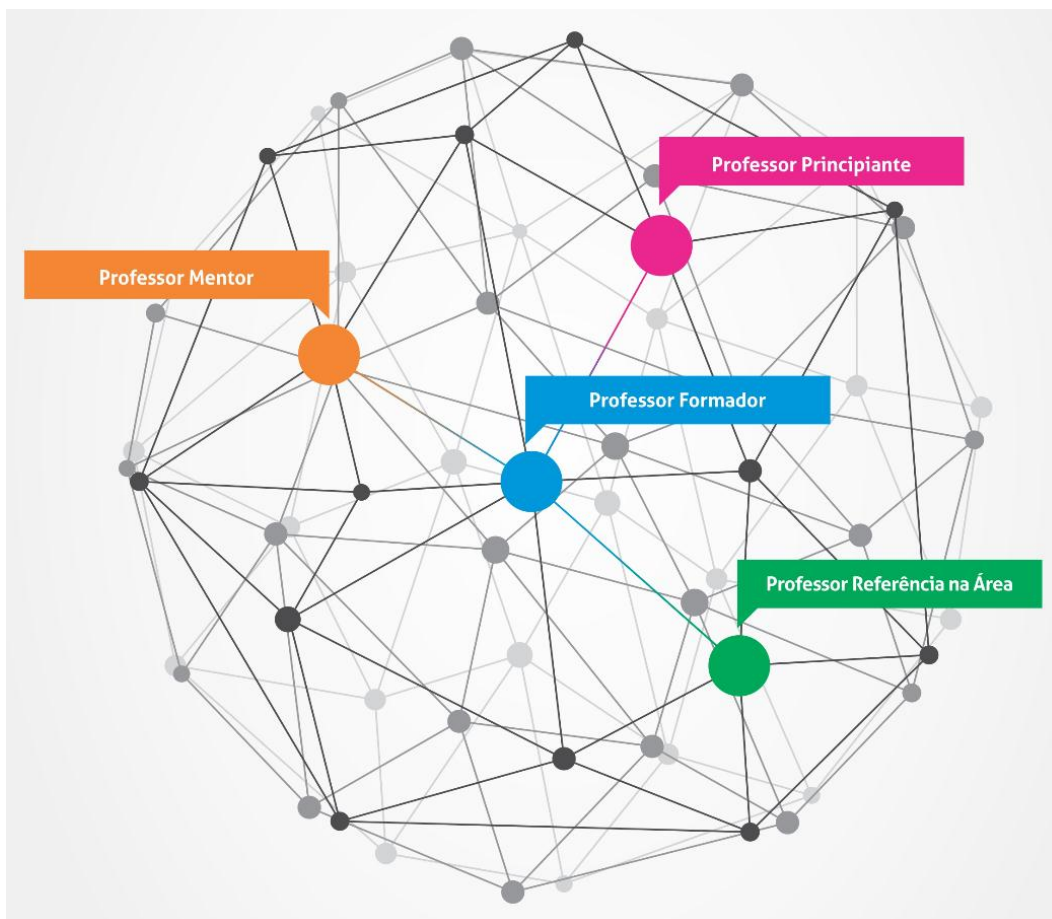
Yo creo que fundamentalmente hay que potenciar al humano que es el análisis de la práctica, todas las inquietudes, las preocupaciones y se pudieran analizar por parte de profesores con experiencia y sin experiencia ...yo creo que eso había que [...] darle mayor énfasis a lo que serían las comunidades de aprendizaje¹⁸⁹ (MENTORA – HUMANAS).

Nesse ponto de vista, é necessário estabelecer uma relação humanizadora de compartilhamento de ideias, vivências e conhecimentos entre os professores: principiante, mentor, formador e o professor referência na área, no sentido de acompanhá-los, pois eles precisam ser protagonistas no processo; capazes de criar diferenciadas estratégias formativas, por isso é necessário propor um processo [trans]formativo, que possibilite experiências de formação entre os participantes, com elementos que podem criar comunidades de aprendizagem, fundamentadas na base auto-organizativa e em rede. Para Isaia e Maciel (2011, p. 42), as comunidades de aprendizagem “são constituídas, por profissionais que partilham o interesse na docência, em determinada área de formação universitária, aproximando-se pela identificação de situações autênticas de enfrentamento da problemática pedagógica, nas especificidades de ensinar uma profissão”.

¹⁸⁹ Tradução livre da autora: Eu creio que fundamentalmente é preciso potencializar o humano nas análises da prática, todas as inquietudes, as preocupações de professores com experiência e sem experiência... eu creio que isso deveria [...] dar maior ênfase no que seriam as comunidades de aprendizagem.

A Figura 8 representa a rede de relações de professores no processo [trans]formativo.

Figura 8 – Rede de relações de professores no processo [trans]formativo



A rede de relações, nesse constructo, será demarcada pela interlocução entre os professores envolvidos, de forma institucionalizada, sendo eles, assim definidos, conforme suas atribuições e contribuição para a consolidação da rede no processo [trans]formativo:

Professor Principiante: é um professor de qualquer área de conhecimento que entrou na instituição de Educação Superior e tem, no máximo, cinco anos de carreira universitária. Esse professor terá participação obrigatória no primeiro ciclo do processo [trans]formativo. No segundo ciclo, caracterizado pela imersão e/ou criação¹⁹⁰ de comunidades de aprendizagem, os professores participarão desse processo, se desejarem, e conforme suas necessidades e entendimento sobre o seu engajamento na complexidade da docência. Ambos os ciclos terão certificação diferenciada; no primeiro ciclo, serão totalizadas 150 horas e, no

¹⁹⁰ Fazemos a referência sobre imersão no sentido de que o professor principiante pode entrar em uma comunidade de aprendizagem já existente e criação caso ainda não tenha uma comunidade sobre a temática em funcionamento.

segundo ciclo, as horas serão conforme a atuação dos grupos nas comunidades, isto é, no mínimo 100 horas. Entendemos que, na elaboração da proposta, não temos como mensurar o total de horas do segundo ciclo, porque as comunidades são vivas, auto-organizadas e fluidas. Nesse ciclo, os professores irão participar voluntariamente ou poderão ter encargos, baseados em um Edital de Formação e Ensino que, conforme Cunha (2014a), vise às experiências de formação e à melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem, a partir do entendimento da trajetória, da partilha e da reflexão. Sendo assim, o edital será destinado a propostas provenientes de uma equipe de professores (princípios, mentores e formadores), elaboradas a partir de atividades realizadas no desenvolvimento das ações formativas, provenientes das comunidades de aprendizagem, como participação nas reuniões presenciais e *on-line* para estudo e discussão dos casos, observações dos envolvidos na elaboração das publicações, na participação do processo [trans]formativo, seja no relato inicial para os professores do primeiro ciclo, seja na totalidade das ações desenvolvidas no segundo ciclo, bem como em outras propostas de estratégias formativas.

Professor Formador: é um professor experiente, que pesquisa sobre a Pedagogia Universitária, é parte de uma equipe permanente do processo formativo, tem horas destinadas a esse trabalho, está vinculado ao Grupo de Pesquisa e acompanha os dois ciclos. No primeiro ciclo, é responsável pelas palestras e por toda a articulação que acontece em cada ciclo e entre os mesmos. Esse professor tem características profissionais demarcadas pela capacidade de compartilhar saberes sobre a docência, está em constante reflexão, aberto para aprender e escutar.

Professor Mentor: é um professor experiente, com conhecimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem, bem como da área específica, com capacidade de assessorar, acompanhar, sugerir, refletir e aprender sobre a docência ao longo da trajetória; tem condições de estabelecer laços de respeito, consideração e atenção com o outro e possui tempo para estar com o professor principiante. O mentor é escolhido pelo professor principiante, para fazer o assessoramento durante os dois ciclos. Ambos, formadores e mentores, precisam ter impregnado, na sua identidade profissional, as características que os sujeitos da investigação apontam.

Habilidade de trabalhar individualmente e em equipe, habilidade para refletir e analisar o ensino, compreender a cultura profissional e achar isso importante e dominar o conhecimentos próprios da disciplina (FORMADORA 3).

*El primero, comprometido, entusiasmado y quizá, empático también*¹⁹¹ (PRINCIPIANTE 1 – SAÚDE).

Entendemos, portanto, que esses professores têm características similares, o que os diferencia é a sua atuação, porém, ao longo do processo, poderão participar de uma comunidade alinhada com o grupo de pesquisa, com a finalidade de discutir sobre as estratégias formativas nos diferentes ciclos, para que possam, em comunidade, desenvolver a autoformação, aprimorar a mediação no processo [trans]formativo e a assessoria pedagógica, bem como ir ao encontro do seu estilo de ser formador e mentor. Nesse sentido, o grupo de pesquisa sobre Docência Universitária retroalimenta os saberes e fazeres no processo de assessoria pedagógica, entrelaçando a teoria e a prática.

Professor referência na área: está vinculado à rede de relações que o professor principiante criou na sua trajetória formativa. O professor de referência não, necessariamente, precisa atuar na Instituição da formação, podem estar próximos ou distantes geograficamente, isso dependerá da experiência formativa do professor principiante e da rede de relações estabelecida nesse momento. Esse professor pode participar das discussões nas comunidades de aprendizagens, porém somente vai se agregar ao grupo, se houver a necessidade do professor principiante, juntamente com o mentor, para que se efetivem discussões de temas emergentes, analisados de um outro contexto; essas reflexões podem acontecer no desenvolvimento da assessoria, bem como nas atividades realizadas na comunidade de aprendizagem, por meio das tecnologias. Nesse sentido Marcelo e Vaillant (2010, p. 92) definem que o conhecimento distribuído tem dado impacto em relação ao uso de tecnologias, conectadas à internet. *“La posibilidad de que los profesores puedan acceder a conocimientos y contactos personales con profesores distantes geograficamente, al igual que la posibilidad de integrarse a comunidades virtuales, ha ampliado los horizontes de lo que se entiende por aprender e enseñar”*.¹⁹²

Portanto, cada professor principiante tem um envolvimento com a equipe de professores formadores, há um professor mentor para a assessoria pedagógica e, se for necessário, terá um professor referência na área, que entrará no processo para assessorar questões pedagógicas e ou da área específica, podendo interagir na comunidade de aprendizagem.

¹⁹¹ Tradução livre da autora: O primeiro, comprometido, entusiasmado e empático também.

¹⁹² Tradução livre da autora: A possibilidade de que os professores podem acessar conhecimentos e contatos pessoais com professores distantes geograficamente, igual à possibilidade de integrar-se a comunidades virtuais, ampliando os horizontes do que se entende por aprender e ensinar.

Equipe de gestores: é uma equipe colegiada de professores vinculado ao grupo de pesquisa sobre Formação e Docência Universitária. Tem como responsabilidade a articulação do Edital de Formação e Ensino, de todas as atividades do primeiro e segundo ciclos. Para projetar o constructo de um processo que tenha como intensão ser [trans]formativo, precisamos, além de pensar nas pessoas, pensar na proposta que propicie a interação com discussões em comunidades, estabelecida a partir das necessidades dos envolvidos. Para Morin et al. (2003, p. 31), “o método não é apenas uma estratégia do sujeito, é também uma ferramenta geradora de suas próprias estratégias.” A ideia de criar comunidades já foi mencionada nas narrativas como necessidade de avançar:

Discussão de algum tema pode muito bem gerar nas comunidades virtuais, demandas que eles tem poderia muito bem ser construídas[...] eles procuram essa organização de grupo, essa organização de pensar a aprendizagem docente junto, mas é de maneira presencial (FORMADORA 1).

É a outra questão é a interação nos próprios porque vinha um professor ou dois ou três né, eles passam lá as partes que tem que ser passadas pra gente, claro cada um falava um pouco outra coisa, mas, por exemplo, nós não fazíamos grupos para discutir alguma coisa, a discussão ficava com aquele professor e nós ali discutindo, mas não, por exemplo, se eram 15 professores dividia em três e fazia essa discussão entre os grupos eu acho que isso agregaria muito conversar com o colega (INICIANTE 1 – SOCIAIS).

Estudo de caso de professores tanto experientes quanto iniciantes que usam metodologias diferentes, era isso que eu gostaria de ter visto, era isso que eu esperava desses encontros, eu queria que alguém compartilhasse atividades diferenciadas para poder inspirar. Eu acho que é um momento de formação e mais do que compartilhar a minha experiência que é pouca eu gostaria de ter recebido, eu gostaria de a partir disto fazer uma troca. Eu gostaria de ver professores que...sei lá fazem, usam jogos ou que usam (INICIANTE 3 – SOCIAIS).

Os professores puderam compartilhar com a gente aspectos diferentes, mas que todos envolvem a docência e só senti acho que alguns momentos assim, algumas aulas, alguns encontros a gente podia ter ficado mais tempo, porque a gente acabava se passando no tempo porque a gente começava a conversar e colocar experiências práticas e acabava tendo que retomar algumas coisas. Então o tempo as vezes era pouco para tudo que a gente queria falar, parece que era uma sessão assim de...não digo de desabafo, mas as vezes era uma oportunidade que a gente tinha de colocar as dificuldades que a gente estava tendo e compartilhar elas e buscar soluções, então as vezes acabava ficando pouco o tempo para a gente discutir tudo que a gente gostaria (INICIANTE 2 – SAÚDE).

Não há dúvida de que a necessidade de estender o tempo para ampliar as discussões e compartilhar experiências vivenciadas é algo que emerge de forma real; nesse sentido, para Morin (2014, p. 334), “fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente”. Na visão de Freire (1996, p. 54), o humano tem a necessidade de ir “reinventando a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o herdado e o recebido ou adquirido do contexto social que cria e recria, foi se transformando neste ser que para ser tem que estar sendo”. Assim, os professores envolvidos no processo [trans]formativo dinamizam a aprendizagem coletiva do grupo, proporcionam aproximações, desencadeiam reflexões, desacomodam e provocam desequilíbrios; articulam atividades significativas à [re]construção do conhecimento na e sobre a prática educativa, constituindo uma comunidade de aprendizagem mútua entre os envolvidos. Essa aprendizagem coletiva não acontece somente entre o principiante, formador e o mentor, mas, sim, também com os demais colegas, conforme sinaliza o Formador:

A cada encontro formativo que eu tenho com os nossos colegas, os professores novos que chegam na Instituição eu tenho aprendido muito, nós não usamos sempre o mesmo material para fazer essas discussões, porque a cada encontro nós nos renovamos, porque, isso que influi nos nossos processos formativos de compreender o lugar do outro, o que o outro sente, ou seja, e dar aquele significado de reconstituir esses processos de estratégias de sala, de gestão de sala de aula porque eu vejo assim que eu percebo dos colegas que uma das grandes angústias é essa de como eles vão pedagogicamente estar organizando, planejando as suas aulas, como que é o processo avaliativo, que estratégias eles vão usar para estar trabalhando, como que eles vão articular as metodologias que são específicas lá no projeto pedagógico de cada curso (FORMADORA 2).

Eu acho que só naquele momento, existem pessoas que iam ao encontro, mas é claro que a gente troca algumas palavras, mas acho que não de repente até... não sei entre os outros como é que foi, mas por isso que eu falo que o Moodle e o AVA seriam interessantes no início porque ali se criaria a comunidade. Hoje as nossas comunidades estão muito mais digitais, muito mais online do que off-line, então se a gente só tem esse vínculo online, o vínculo off-line se perde se eu não tenho contato direto é diferente, por exemplo, lá dos meus colegas do curso eu vou encontrar eles uma hora então essa comunidade existe, está institucionalizada. Agora esse grupo de professores que estão se vendo só nesse período não é uma comunidade institucionalizada, então se não tem essa possibilidade a partir das redes o vínculo nem sempre vai se formar e até porque cada um trabalha em um prédio diferente, a gente não se encontra né (INICIANTE 3 – SOCIAIS).

Yo tenía siempre más relaciones que imaginaba [...] hay una serie de personas que simplemente estaban receptivas para ayudarme... Un día con el mentor, a parte también al final tenía al ministro de tesis que obviamente era una persona que me supervisaba y también, además yo compartía curso con él¹⁹³ (PRINCIPIANTE – SOCIAIS).

Esse processo formativo ele é desenvolvido por uma equipe, então assim, os nossos professores formadores do Programa Saberes nós nos apoiamos uns nos outros porque nós temos esses encontros prévios aonde a gente discute esses processos formativos, no entanto que eu não trabalho sozinha no encontro, eu trabalho sempre juntamente com a professora xxx, [...] então não é um trabalho isolado que cada um vai lá e faz o seu encontro e pronto, é um trabalho que ele é sempre pensado e organizado compartilhadamente, ou seja, existe um planejamento contínuo desses processos a cada semestre que ele é ofertado (FORMADORA 2).

Essa reflexão da “Formadora 1” reafirma nosso pensamento de que o formador, ao longo do processo, aprende junto com os principiantes, gerando uma aprendizagem mútua e coletiva no grupo sobre a complexidade que envolve o ensino; a “Formadora 2”, o “Principiante – Sociais”, sinaliza a aprendizagem junto com os formadores; o “Iniciante 3 – Sociais” indica a necessidade em relação ao uso das tecnologias *on-line*, de forma mais efetiva no processo de aprender a docência. Compreendemos que o desenvolvimento da aprendizagem coletiva é uma emergência da atualidade, conforme Lévy (1999, p. 16): “estamos na direção de uma potencialização de sensibilidade, da percepção, do pensamento, da imaginação, e tudo graças a essas novas formas de cooperação e coordenação em tempo real”, pois o processo formativo, para ser [trans]formativo, necessariamente precisa envolver a interação do grupo, e essas pessoas precisam estar engajadas e pré-dispostas a aprender, constituindo-se uma relação circular de grupo e de indivíduo, e de indivíduo no grupo, fazendo as reflexões provenientes da própria reflexão.

Para Marcelo e Vaillant (2010, p. 93), “*aprender en la sociedad de conocimiento supone crear espacios de colaboración e intercambio abiertos, fluidos y con pocas restricciones que permitan a las personas dar respuestas a sus problemas a través de un apoyo sostenido por la comunidad-red a la que pertenecen.*”¹⁹⁴

De acordo com Morin (2012, p. 25), “o pensamento complexo [...] trata-se das relações inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto”; sendo assim, o “[...] processo

¹⁹³ Tradução livre da autora: Eu tinha sempre mais relações que imaginava [...] existe uma série de pessoas que simplesmente estavam receptivas para ajudar-me... Um dia com o mentor, outro com o orientador da tese, que obviamente era uma pessoa que me supervisionava e, também, eu dividia curso com ele.

¹⁹⁴ Tradução livre da autora: aprender na sociedade do conhecimento supõe criar espaços de colaboração e intercâmbio abertos, fluidos e com poucas restrições, que permitam às pessoas darem respostas a seus problemas por meio de um apoio na comunidade-rede a que pertencem.

formativo docente engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada” (ISAIA, 2006, p. 351).

Nesses termos, é necessário que o processo [trans]formativo seja organizado como uma estratégia de indução para a aprendizagem docente, a fim de possibilitar que os professores sejam instigados a pensar em suas práticas, a olhar a partir de si e para o todo, para que, após identificarem os temas emergentes, possam gerar um estudo aprofundado sobre o assunto com o grupo de professores participantes, na perspectiva de estabelecer uma rede de relações à auto-organização de comunidades, à inteligência coletiva e, ao mesmo tempo, à autoformação por meio da aprendizagem coletiva e individual. Para Cunha (2014b), as comunidades de aprendizagem são grupos que se formam a partir de uma liderança partilhada com a assessoria pedagógica, para diagnosticar e refletir sobre as realidades, sobre o aprofundamento de questões teóricas; de temas mobilizadores; de experiências profissionais; de partilha, e realimentá-las para contribuir com seus colegas e com o campo de conhecimento em que atuam.

Nesse sentido, ser sujeito, para Morin (2003, p. 96), “é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente”. Conforme percebe a professora formadora a seguir:

Eu trabalho a relação professor e aluno, [...] às vezes a gente pergunta para eles, o que vocês acham que é mais importante, é o conteúdo que vocês estão ministrando ou a presença de vocês ali na sala, a maioria deles acha que é muito mais a presença, o fato deles como pessoas estarem ali e o conteúdo acaba sendo um meio para que isso aconteça, então a relação é importante, mas eu percebo que eles tem fragilidade nisso, desde mediar uma relação com aluno, como avaliar, a metodologia mais adequada, isso aparece muito, influenciando essa relação: a, eu estou com dificuldade, porque a turma não quer ler um conteúdo. O que é que eu faço? Então entendo que existem questões ligadas a metodologia, avaliação, que até penso que se eu também pudesse de repente estudar mais, pensar mais sobre isso me ajudaria a pensar sobre essa relação que se estabelece em função disso, porque o objetivo de estar ali é o ensino e a aprendizagem, mas que isso vai fazendo com que a relação seja facilitada ou não e até o jeito que cada professor tem (FORMADORA 3).

A narrativa da formadora nos remete à necessidade emergente de que os professores sinalizem, sempre que possível e com base nas suas relações, sobre a construção da identidade. Para Cunha (2014b), essa narrativa mostra que a base do processo formativo está alinhada à importância de tornar a experiência uma referência da formação, isto é, quando cremos que a reflexão sobre a prática é a base da produção do conhecimento profissional docente, um objeto de estudo à luz das teorias.

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras [...] e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo circular, passando de separação à ligação, da ligação à separação e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise (MORIN, 2012, p. 24).

Então, compreendemos que a circularidade nesse processo [trans]formativo também se dá pelo movimento que o professor principiante faz ao participar do ciclo de palestras, ao ser instigado a refletir sobre sua prática, ao identificar temas emergentes, ao discutir com o professor mentor, que está próximo da sua realidade; ambos buscam referencial teórico sobre o tema e, se necessário, entram em contato com um professor de referência na área para que possa ampliar e aprofundar a discussão e levar o tema para o grande grupo, a fim de que seja percebida a necessidade de uma comunidade de aprendizagem, ampliada aos demais professores principiantes. Caso o tema não tenha essa relevância, o professor principiante, juntamente com o mentor, pode seguir os estudos em nível de assessoria pedagógica.

A circularidade também consiste na atuação do professor principiante, quando inicia o processo formativo; os que estão no segundo ciclo fazem uma apresentação inicial, explicando sobre como foram suas experiências formativas; assim, os professores podem compreender o processo a partir de algo vivenciado, agregado de significados. Esse processo circular é a base da estruturação do processo [trans]formativo, que consiste em dois ciclos: o primeiro é constituído pelo conhecimento dos professores principiantes, por meio das entrevistas e memoriais, participação no ciclo de palestras, na assessoria pedagógica, na elaboração dos portfólios da prática e na identificação do professor mentor, referência na área, com duração de seis meses. Nesse primeiro ciclo, os professores principiantes receberão os outros, que estão no segundo ciclo, para contarem sua trajetória formativa, vivenciada no primeiro ciclo. Neste primeiro ciclo, há o objetivo de auxiliar o professor principiante para que conheça o contexto universitário; reflita sobre a prática pedagógica; descubra seu estilo profissional; estimule o desenvolvimento profissional docente, elabore o projeto para participar do Edital de Formação e Ensino, vinculado ao segundo ciclo.

As entrevistas, realizadas individualmente pelos professores formadores, constituem uma estratégia didática que consiste em compreender as trajetórias do professor, identificar como se sente no momento da entrada na carreira e quais são suas reais necessidades. No momento da entrevista, já é sugerido que o professor principiante comece a pensar quem será o professor mentor. Como já foi mencionado, entendemos que o professor mentor é aquele

que irá acompanhar o trabalho do professor principiante de uma forma mais próxima, conforme sinalizam os professores iniciantes na pesquisa.

O professor “y” estava na aula, poxa, o “y” de casa é super antigo, então ele disse que é excelente, se alguém começa a me dar exemplo é muito mais fácil eu inserir exemplo na minha matéria do que mudar toda a matéria. O professor “y” transita, então é como ele diz assim, eu tenho uma matéria cálculo, eu tenho que vencer o conteúdo cálculo, não me diz lá, cálculo para engenharia, cálculo para não sei, é cálculo, então quer dizer, agora se tu puder me dar subsídio de exemplos é muito mais fácil, em vez de eu dar um exemplo genérico eu vou te dar um exemplo aplicado. Porque continua sendo cálculo, só que agora eu vou dar aplicado para o curso, então ele disse, a perfeito, se der para fazer isso aí funcionar, então a gente estava tentando, a gente está tentando começar essa cultura e estamos tentando agora ver como é que a gente vai fazer (INICIANTE 1 – TECNOLÓGICAS).

Como percebemos, o professor mentor acompanhará o professor principiante durante todo o processo formativo, fazendo um acompanhamento do curso a que o professor está vinculado. Assim, após a análise das entrevistas pelo grupo de formadores, já teremos subsídios para organizar o ciclo de palestras, organizadas também com base nas comunidades de aprendizagem já existentes e que trazem subsídios para os formadores articularem a temática estudada. Esse ciclo de palestras será organizado para elucidar o contexto institucional que emergiu das entrevistas e, nesse momento, os professores principiantes apresentam seus Memoriais, para que o grupo conheça a trajetória de cada professor; nessa apresentação, o docente apresentará o seu mentor, que o acompanhou nesse período de imersão na carreira universitária. Para Cunha (1997, p. 2), o Memorial é a "memória pedagógica e/ou história de vida tem se revelado num interessante instrumento de formação. [...] é uma alternativa metodológica para a concretização dos pressupostos teóricos de um processo ensino-aprendizagem que tenha o sujeito e a cultura como ponto básico de referência”.

Nesse sentido, a assessoria consiste em acompanhar, auxiliar e instigar o professor, no início da carreira, a refletir sobre sua prática. O professor mentor irá orientar o professor principiante a elaborar seu portfólio, contendo as estratégias de ensino e de avaliação desenvolvidas ao longo do semestre; este instrumento possibilita que o professor realize discussões e reflexões sobre sua prática na assessoria do professor mentor. O ciclo de palestras finaliza com a apresentação reflexiva dos portfólios e, a partir dessas reflexões, a seleção de temas emergentes para a criação das comunidades de aprendizagem marcam o início do segundo ciclo.

O segundo ciclo consiste na formação e participação nas comunidades de aprendizagem, organizado a partir de um estudo dos casos, que são temáticas reais, provenientes dos portfólios e do assessoramento dos professores mentores. Este ciclo está alicerçado nos pressupostos de Morin (2012) por considerá-lo um processo circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, entre as comunidades e na interação dos envolvidos na comunidade; portanto, o protagonismo dos professores gera a aprendizagem coletiva. Além disso, para Morin (1997, p. 127), “a relação ordem/organização é circular: a organização produz ordem, que mantém a organização que a produziu, isto é, co-produz a organização. Esta ordem organizacional é uma ordem construída, conquistada à desordem, protectora contra as desordens”.

Nesses termos, entendemos que o desenvolvimento profissional docente requer uma rede de saberes, como um meio propulsor de reflexões sobre a prática docente, conforme as necessidades provenientes da etapa em que o professor se encontra, configurando-se por uma interação entre os professores que podem se tornar protagonistas na interação da comunidade de aprendizagem, para refletirem acerca da prática pedagógica, a partir de casos provenientes de suas experiências e instrumentos de análise, como o portfólio já mencionado no Estado da Arte, em 2008, no Congresso dos professores principiantes: “*reflexionar sobre la propia actividad docente e iniciar la redacción de los elementos críticos del propio portafolio*”¹⁹⁵, (PORTET; PÉREZ; DE CORRAL, 2008, p. 12). De certa forma, o portfólio foi mencionado na narrativa da professora, a seguir, ao sugerir a inserção de registro da prática no processo formativo:

Um diário, talvez tendo essa construção semanal ou a cada encontro talvez, seria interessante pra que a gente tivesse um espectro talvez mais detalhado ainda, com mais riqueza (INICIANTE 1 – LICENCIATURA).

Para Alarcão e Tavares (2006), o portfólio é uma ferramenta de aprendizagem que busca superar as formas tradicionais, insere-se na perspectiva pedagógica que enfatiza processos, constitui-se por uma escrita sobre os processos de ensino e de aprendizagem; nesse sentido, beneficia o desenvolvimento da autorreflexão, da criticidade e da autoavaliação das práticas.

As comunidades de aprendizagem serão dinamizadas pelos professores principiantes, mentores e formadores; os encontros terão um formato presencial, com o apoio das

¹⁹⁵ Tradução livre da autora: refletir sobre a própria atividade docente e iniciar a redação dos elementos críticos do próprio portfólio.

tecnologias, para fins de comunicação e informação. Nessa concepção de proposta, o uso das tecnologias precisa agregar, ao processo de formação, algo que não traga uma dificuldade ao professor, precisa ser tecnologia que os envolvidos usem no cotidiano e, assim, facilitará a comunicação na troca de experiências, na elucidação das dúvidas; as tecnologias devem incorporar a formação de maneira progressiva, conforme a necessidade daquela comunidade de aprendizagem para, aos poucos, ir construindo uma cultura digital.

Nesse sentido, o constructo de um processo formativo precisa ser articulado a partir dos sujeitos, para que o “exercício da docência se dê fundamentalmente a partir de elementos que o professor traz de sua trajetória como aluno e/ou de esquemas prévios e/ou da rotina que se coloca como balizadora de seus fazeres (BROILO et al., 2010, p. 83). Sendo assim, cada comunidade terá sua página em uma rede social, para que as informações possam estar em um lugar de fácil acesso e que facilitem a interação entre os mesmos. O uso das tecnologias, como um instrumento tecnológico formativo, pode facilitar a interação entre os envolvidos na comunidade, pois, conforme for a necessidade, basta entrar em contato e os participantes poderão interagir; por outro lado, o professor referência na área poderá não ser da instituição e, então, terá menos possibilidade de interagir constantemente com o grupo. Nessa perspectiva, Maciel (2012, p. 217) complementa que: “aprender a docência é [INTER]AGIR!”. Interagir em diferentes contextos, com diferentes pessoas, sobre temáticas reais e necessárias para a aprendizagem da docência, conforme narrativa do professor abaixo.

Eu tenho muito mais contato com pessoal da Engenharia, então assim é muito bom, eu tenho uma relação muito boa, tem o XXX, um que foi meu colega, então a gente foi colega de graduação, então a gente tem um contato muito grande, o YYY é também um outro, estou interagindo muito com ele, então que a gente acaba que, estou com um círculo de amigos muito maior dentro ali daquela região, [...] O ZZZ que é da Matemática, fez o Saberes junto comigo e até hoje a gente está trocando figurinhas, a gente formou uma turminha boa ali naquele conjunto do Saberes e a gente se vê na sala dos professores, então é no facebook e sala dos professores no geral, então acabou, é uma relação boa e a troca de informação, eu gosto porque a gente acaba que a gente encontra um professor, encontra outro e, a o que é que tu fez com aquela turma, a eu fiz isso aqui, como é que esta indo aquela turma em tal coisa, daí um já dá a dica, tu estás pegando essa turma, a eu peguei essa turma no semestre passado, ela é assim e assim (INICIANTE 1 – TECNOLÓGICAS).

Tornar-se docente acontece no engajamento em um permanente processo de aprendizagem, que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente; assim, as comunidades de aprendizagem vão se

constituindo ao longo do processo formativo e permanecem, se o tema for recorrente, agregando, com o passar do tempo, novos professores que percebem-no como emergente em sua prática. Para Marcelo (1999, p. 19), a autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. Ferry (2004) ressalta que o processo de formação não se constitui de modo solitário, mas são as diversas maneiras de mediações que viabilizam o desenvolvimento formativo de cada professor. Segundo Ferry (1999, p. 16), “*la complejidad de lo grupal y de su conocimiento. Nos llevará a buscar la articulación, los puntos de contacto y de separación, los órdenes y desórdenes, lo homogéneo y lo heterogéneo, las regularidades y las irregularidades*”¹⁹⁶.

Morin (2006, p. 63), por sua vez, explica que “a complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições [...] para a produção de fenômenos organizados”. Assim, a primeira dimensão a ser destacada sobre a rede de [trans]formação docente envolve o compartilhamento de saberes de professores envolvidos de diferentes áreas específicas do conhecimento, agregando-se entre si para a constituição de uma rede de relações e de aprendizagem mútua; o professor principiante, a seguir, sinaliza essa necessidade.

*Essa primeira fase sí es verdad que hace falta... pero eso es algo de estructura universitaria... una cosa que yo creo que falta en la Universidad son redes de intercambio de información y experiencias, pero no solo al nivel docente también a nivel de investigación*¹⁹⁷ (PRINCIPIANTE 1 – SOCIAIS).

As conexões dessa rede de conhecimento¹⁹⁸, podendo ser de saberes e de aprendizagem para a mobilização da inteligência coletiva, configuram-se no “intercâmbio” de ideias, pensamentos, aprendizagens e vivências que esse lugar de formação fomenta nos

¹⁹⁶ Tradução livre da autora: “A complexidade do grupo e de seu conhecimento. Nos levará a buscar a articulação, dos pontos de contato e de separação, das ordens e desordens, do homogêneo e do heterogêneo, das regularidades e das irregularidades”.

¹⁹⁷ Tradução livre da autora: Essa primeira fase sim é verdade que faz falta... mas isso é algo de estrutura universitária... uma coisa que eu acredito que falta na Universidade são as redes de intercâmbio de informação e experiências, mas não somente em nível docente também em nível de investigação.

¹⁹⁸ Para Maciel (2006, p. 379-380), rede de conhecimento trata-se de uma malha cognitiva, tecida a partir da interatividade entre os participantes, cujos elos motivacionais são alimentados pela identidade comum (nós). Sem perder a preciosidade das informações originais, no entanto, transcendendo-as em um processo auto-organizativo de novas ideias e perspectivas. Como apoio às práticas e teorias decorrentes, é um caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica, permitindo o lugar da escuta sensível e da autonomia do professorado. Pode ser uma ferramenta mobilizadora da experiência, além da dimensão pedagógica, para a produção de saberes, enquanto rede de (auto)formação.

sujeitos envolvidos nesse conhecimento teórico, isto é, acerca de temas que abrangem a pedagogia universitária e as experiências e vivências de cada professor participante dos programas de formação.

O processo [trans]formativo visa à autoformação, fundamenta-se no processo reflexivo sobre a atividade docente na Instituição, viabilizando a construção e reconstrução de saberes teórico-práticos com vistas à qualificação da atividade docente; conforme Isaia e Bolzan (2009, p. 122), a trajetória de formação e os processos formativos tem intrinsecamente uma “relação dialética sujeito/objeto – subjetividade/objetivação, [...] na unicidade da dimensão pessoal e profissional, atravessada por espaços, tempos e lugares variados que dão o colorido e o sabor próprio à profissão de professor”.

O entrelaçamento entre as trajetórias vividas e os processos formativos possibilitam que o professor, ao se perceber como um protagonista da sua história, constitua o espaço de formação para um lugar com significado, onde os professores tenham sentido de pertencimento. Segundo Cunha (2010c, p. 54), o “lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição”. É, nesse sentido, que Maciel (2009) estabelece um lugar aos professores no âmbito da Educação Superior, como sujeitos que vencem suas limitações e caminham em direção às suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, os (trans)formadores requerem que esse espaço formativo seja ampliado para uma rede de [trans]formação docente e seja estruturado de uma forma dinâmica, flexível, dialética, circular, baseada na reflexão contínua¹⁹⁹ acerca da vivência no processo formativo, para que, assim, possamos dinamizar efetivamente práticas autoformativas em função de uma [trans]formação docente.

Desta forma, é preciso demarcar um território legitimado para o processo formativo, com ações pontuais, para que esse constructo de processo [trans]formativo se efetive em uma rede de [trans]formação docente, a partir da consciência de que “*desarrollar la formación tomando en consideración el impacto en el aprendizaje de los estudiantes ya de por sí representa un cambio transcendental en la configuración del desarrollo profesional*”²⁰⁰ (MARCELO; VAILLANT, 2010, p. 122). Essa formação nem sempre é territorializada em um lugar legitimado por uma concepção que a sustente como ação, que se forma e se

¹⁹⁹ Reflexão contínua nos remete a Morin (1986a, p. 111): “para saber ver é preciso saber pensar o que se vê. Saber ver implica, pois, saber pensar, como saber pensar implica saber ver. Saber pensar não é algo que se obtém por técnica, receita, método. Saber pensar não é só aplicar a lógica e a verificação aos dados da experiência. Pressupõe, também, saber organizar os dados da experiência”.

²⁰⁰ Tradução livre da autora: “desenvolver a formação tomando em consideração o impacto na aprendizagem dos estudantes já que por si representa uma mudança transcendental na configuração do desenvolvimento profissional”.

transforma em movimentos de apropriação de sua experiência de vida e de trabalho com o conhecimento, tanto com movimentos individuais, como com movimentos de natureza coletiva. Esses processos nos fazem compreender que a formação dos professores universitários pode se constituir num processo de desenvolvimento profissional de caráter emancipatório e autônomo, sem a linearidade de momentos e movimentos pontuais de sua trajetória. Mesmo assim, estarão condicionados por múltiplas determinações sócio-históricas, políticas e de compromisso pessoal em uma perspectiva de permanente inquietude (FERNANDES; BASTOS; SELBACH, 2010, p. 135).

Nesses termos, para a materialização do processo [trans]formativo em rede, é necessário que o professor legitime esse território, a partir das intenções, conforme foi destacado neste estudo; além disso, a comunidade auto-organizada requer movimento. Nessa rede de [trans]formação, os professores, para serem protagonistas da sua aprendizagem, precisam desenvolver uma postura reflexiva, conforme Morin (1986a, p. 111) sinaliza: “Saber pensar significa, indissociavelmente, saber pensar o seu próprio pensamento. Precisamos pensar-nos ao pensar, conhecer-nos ao conhecer”.

Assim, o processo [trans]formativo em rede, organizado em comunidades de aprendizagem com a base auto-organizativa, propicia inter-relações por meio das problematizações que emergem da ambiência universitária. Conforme Morin (2012, p. 22), “o desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado a dúvida”, possibilitando que os participantes compartilhem os saberes e fazeres, fazendo a interlocução com os professores principiantes, formadores, mentores e professores de referência no tema. Para Lévy (1999, p. 127), “comunidades de aprendizagem são construídas sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de troca, tudo isso interdependente das proximidades geográficas”.

Essa comunidade de aprendizagem está respaldada a partir do conceito de rede de [trans]formação, conforme definido por Maciel (2010): é um lugar presencial ou *online* onde se aprende considerando o espaço de atuação, organizado como uma malha cognitiva, tecida a partir da interatividade entre os participantes, constituindo-se por um espaço de escuta sensível e da construção da autonomia docente. Para Morin (1986a, p. 159), “a organização é a combinação das relações entre indivíduos que produzem uma unidade complexa organizada, ou sistema, dotada de relativa autonomia” e com suas peculiaridades.

As comunidades são inspiradas na teoria de comunidades de prática de Wenger e Snyder (2001), definindo-as como comunidades informais e auto-organizadas em que os participantes se autosselecionam e permanecem em interação enquanto houver interesse;

porém, essa proposição de comunidade vinculada ao processo formativo requer organização acordada entre os participantes. Pensar em aprender em uma comunidade nos remete a Wenger (2001, p. 21), quando define que “*somos seres sociales. Este hecho, lejos de ser una verdad trivial, es un aspecto esencial del aprendizaje*²⁰¹”. Dessas comunidades também emergem os Seminários de Boas Práticas, que fazem o movimento da circularidade, estabelecida pelos temas que surgirão da prática e, por isso, entendemos que o processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência e constitui-se por uma aprendizagem individual e coletiva, construída e desconstruída ao longo do tempo.

²⁰¹ Tradução livre da autora: “Somos seres sociais. Este fato longe de ser uma verdade trivial, é um aspecto essencial da aprendizagem”.

APONTAMENTOS FINAIS



"Nada parece mais livre do que o pássaro no céu. Nada é mais autônomo do que o seu voo. E, no entanto, esta liberdade, esta autonomia, evidentes ao primeiro olhar, descompõem-se ao segundo olhar, o de um conhecimento que descobre os determinismos exteriores (ecológicos), inferiores (moleculares), superiores (genéticos), aos quais, finalmente, obedece o voo triunfante de um pássaro".

Edgar Morin

4 APONTAMENTOS FINAIS

Neste estudo, constatamos que, crescentemente, o professor inicia seu caminho na Educação Superior com experiências significativas na área da pesquisa, em função da sua trajetória formativa nos programas de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado. Essas experiências são demarcadas pela investigação desenvolvida nos grupos de pesquisa nas universidades brasileiras e estrangeiras, quando realizam uma parte do doutorado no exterior. Em consequência disso, parece que, em algumas situações, a pesquisa precede a aprendizagem acerca da docência, no sentido de fazer reflexões e aprofundar as dimensões que os fazeres docentes envolvem. Acreditamos que, em função disso, o impacto, na entrada da docência, é perceptível e repercute naquele momento histórico da vida dos professores.

Essas considerações nos levam a ressaltar que a entrada na docência é um momento significativo, demarcado pelo início da trajetória profissional do professor universitário e a construção da identidade profissional docente, com características peculiares provenientes da necessidade de pertencimento. O desejo de interagir com as pessoas do mesmo espaço institucional, a busca pelo “estilo profissional” e do sentido de pertencimento daquele contexto instigam os professores principiantes a enfrentarem os desafios provenientes da complexidade da docência universitária.

Significar esse espaço para torná-lo o seu lugar requer a reflexão do professor principiante sobre as experiências vivenciadas até aquele determinado momento; requer o discernimento em relação ao que deseja ser, como deseja ser visto, o que deseja projetar para sua profissão docente, antes vinculada a uma área específica, como engenheiro, arquiteto, enfermeiro... e, nessa entrada, precisa se reconhecer como o professor que ensina o ofício de ser engenheiro, arquiteto, enfermeiro... Isso requer do professor principiante uma análise global da profissão docente e os saberes específicos que o exercício da docência exige. Esse “choque de realidade” remete o professor principiante a viver um “ritual” para fazer a imersão na cultura docente, para pensar de maneira estratégica a sua inserção nesse contexto, que necessita ser dimensionado, em distintos aspectos: a dinâmica da sala de aula, a organização do planejamento, a escolha dos conteúdos mais relevantes, a gestão do tempo da aula, o processo de avaliação, o entendimento do processo de aprendizagem, as relações interpessoais com gestores, colegas, funcionários e alunos, como também as questões administrativas que envolvem a atividade docente.

Nesse estudo, todas as necessidades supramencionadas apareceram no desenvolvimento da investigação, mas, além delas, foi constatada a necessidade de

pertencimento dos professores principiantes. Eles demonstraram felicidade ao se sentirem agradecidos pela conquista da docência universitária, demarcando o novo momento das suas vidas, como um “divisor de águas”, com enorme impacto na vida pessoal e profissional.

Esse é o cenário que o professor principiante vivencia ao entrar na docência universitária e, conseqüentemente, retrata a necessidade de apoio, acompanhamento e assessoramento, para que possa agir frente a essa realidade. Embora o início da carreira seja demarcado por um momento de satisfação e realização profissional, as diferentes pesquisas identificadas no Estado da Arte, e também apresentadas no decorrer deste estudo, apontaram a necessidade de se instituir programas de formação, direcionados para a entrada na docência universitária, compreendendo que a formação no início da carreira é uma parte do desenvolvimento profissional docente e precisa ser desenvolvida de forma estratégica, para atender as necessidades dos professores.

Ademais, entendemos que a instituição como um todo necessita estar preparada para receber os professores principiantes, pois, além de o professor participar do processo formativo, os coordenadores e funcionários dos diferentes setores precisam ser receptivos para acolhê-los, destinando o tempo para escutá-los e orientá-los; a equipe da gestão acadêmica necessita ter uma articulação e estar alinhada com a equipe de formadores e mentores, vinculados ao programa de formação, para que os encaminhamentos realizados com o professor principiante sejam coerentes com o momento profissional que o ele está vivendo.

Dessa forma, a coordenação do processo formativo necessita estar ligada a uma pró-reitoria, para a visão de totalidade institucional, ser constituída por uma equipe gestora que envolva os professores formadores, que sejam capazes de ampliar a formação aos gestores, para que tenham conhecimentos sobre as estratégias de como receber, apoiar e assessorar os professores que ingressam na instituição, para que, assim, consiga se efetivar, estreitando a relação e a comunicação entre equipe do processo formativo e coordenadores de cursos e demais funcionários da instituição.

Entendemos que, nesse processo, as pessoas fazem a diferença para que efetivemos a aprendizagem da docência, por isso, no estudo, discutimos sobre as características do professor envolvidas no processo. O professor mentor e/ou formador é um mediador desse processo, ele precisa, além da experiência docente, desenvolver, no constructo do processo [trans]formativo em rede, elementos que demonstram ser um professor com capacidade de reflexão sobre a prática docente, apresentar competência para estabelecer vínculos com os professores principiantes e pré-disposição para aprender sobre a docência constantemente.

Além disso, precisa ser reconhecido na comunidade acadêmica, desenvolver e entender sobre os processos de ensino, pesquisa e extensão, ser capaz de se colocar no lugar de aprendiz, ter amorosidade, tempo para escutar, ser agregador, organizado, ter condições de auxiliar em relação às dificuldades vividas pelos professores e ter uma atitude protagonista da sua própria aprendizagem, suscitando a autoformação constantemente. Além dessas características, o professor mentor e/ou formador necessita de um assessoramento, conforme foi constatado na pesquisa, a circularidade de aprender a ensinar a pedagogia universitária agregada aos conhecimentos específicos da área e as diferentes necessidades da docência, extrapolam a sala de aula do professor universitário, que requer do professor mentor e/ou formador conhecimentos e habilidades em relação ao assessoramento pedagógico, para desenvolver o processo formativo dos principiantes. A aprendizagem dos professores sobre como acontece o processo de assessoramento pedagógico é vital para o desenvolvimento do processo, que visa a dar condições para que o principiante se reconheça como professor universitário e desenvolva a capacidade protagonista na sua aprendizagem.

Na circularidade do processo formativo, que tem como intenção transformar, significar e [re]significar a docência, isso requer dos envolvidos uma pré-disposição para aprender ao refletir sobre a prática, ao aprofundar os estudos sobre as dimensões da docência, colocando-se em um lugar de protagonista dessa aprendizagem, quando em busca de respostas para suas inquietações, dilemas e desafios que permeiam o contexto universitário, assumindo a concepção de autoformação. Essa busca protagonista que o processo [trans]formativo propõe, depende da conduta de cada um e do lugar de onde ele se percebe; nesse ato formativo, os envolvidos precisam comprometer-se com esse processo para que se efetive a aprendizagem mútua e estabeleça a rede de relações. Assim, o desenvolvimento profissional docente, compreendido na formação, necessita se configurar como um compromisso mútuo, entre instituição e os professores, para que tenhamos contribuições significativas no desenvolvimento profissional docente.

Os sujeitos desta pesquisa foram além de vozes que narraram suas vivências no contexto do processo formativo. Eles auxiliaram-nos a pensar na proposta [trans]formativa em rede, que surge pela necessidade que temos, na atualidade, de vivermos nos conectando uns com os outros, para que possamos viver em comunidade e caminhar juntos; além disso, as narrativas confirmam que o processo formativo é um meio de indução à aprendizagem docente, entrelaçada na construção da identidade profissional, para todos os professores envolvidos. Pensar em comunidade de aprendizagem nos reportou a considerar em coletividade, conexões, rede de relações, que podem ser mediadas por tecnologias digitais ou

não. A contribuição das comunidades de aprendizagem para o desenvolvimento profissional, em um processo formativo, que deseja ser ampliado para [trans]formativo, está vinculado à postura de cada professor, na relação que se estabelece entre os processos de ensinar e de aprender, ligada à forma de se comunicar, conforme já enfatizamos. A rede de relações estabelecida na comunidade precisa ser fluida, transformativa e de impacto; dessa forma, a mediação e a interação na comunidade necessita ser atentamente cuidada pelos professores formadores e mentores, no sentido de terem a sensibilidade de assessorar o grupo para a ampliação das reflexões emergentes dos saberes e fazeres docentes.

Nessa perspectiva, enfatizamos novamente a necessidade de os professores formadores participarem de grupos de discussão, para que se desenvolvam ações com efetiva repercussão na atuação docente, ou seja, aprender a ser professor precisa ser uma constante, nos diferentes momentos da carreira.

A pesquisa, dessa forma, apontou para a emergência da formação permanente para os professores mentores e formadores, para que aprofundem a discussão e a reflexão sobre suas práticas formativas, a fim de qualificá-las, em relação ao assessoramento agregado a uma intencionalidade pedagógica na assessoria. Assim, a possibilidade de incorporar as tecnologias digitais na formação requer dos professores mentores e formadores uma apropriação da mesma, para não subutilizá-las. De nada adianta ter incorporado ao processo formativo um Ambiente Virtual de Aprendizagem se os formadores não possuem fluência ao utilizar a ferramenta e não compreendem a necessidade para o desenvolvimento do trabalho formativo. Além disso, na atualidade precisamos ampliar as possibilidades de tecnologias digitais que podem impactar positivamente no processo formativo. O uso das tecnologias digitais para ensinar, ainda, é um desafio no meio acadêmico, conforme constatamos na pesquisa, pois é necessário ter sentido para formação, com objetivos que resultem um diferencial à aprendizagem docente.

Assim, a cultura digital emerge das necessidades expressas nas narrativas dos principiantes, que sinalizam o anseio de ampliar o tempo de contato entre os colegas e formadores. Porém, nessa etapa da carreira, o professor tem muitas atividades para desenvolver e, por isso, é necessário encaminhar soluções para essa demanda, de forma eficaz, simples e rápida, usando aplicativos de comunicações que eles têm acesso no seu cotidiano, pois, se, no ato formativo, inserirmos mais um elemento novo que necessite de tempo para estudar e conhecer, para fins de se comunicar e interagir, isso poderá não ser exitoso. Dessa forma, no início da formação, é prudente utilizar tecnologias que façam parte do cotidiano do professor, para auxiliar a mediação no desenvolvimento do trabalho

formativo, para que o professor principiante perceba que os envolvidos no processo formativo estão próximos a ele, para apoiá-lo, transcendendo o espaço físico da formação. Sem dúvida, a proposta do constructo do processo [trans]formativo, teve uma significativa contribuição a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa e do estudo sobre os programas de formação e assessoramento pedagógico, investigados nos dois países. Em ambos os contextos, entrelaçaram-se elementos que auxiliaram na constituição do processo quanto ao desenvolvimento profissional docente, a partir de uma rede de relações, estabelecida pelo protagonismo de cada envolvido.

Assim, o processo [trans]formativo, proposto, precisa se configurar por um lugar de formação cosmopolita, no sentido de integrar os professores de diferentes áreas e professores que são referência para os principiantes, provenientes de diferentes instituições. Esses professores com processos formativos e histórias de vida diferentes participam da comunidade de aprendizagem, discutem temas emergentes e promovem reflexões e discussões que possam estruturar ou reestruturar estrategicamente o planejamento ou o replanejamento da sua prática docente, em conformidade com o princípio de ordem e desordem de Edgar Morin, que gera a circularidade a partir do nosso entendimento e desenvolvimento profissional docente. A estrutura do processo [trans]formativo está organizado em dois ciclos: o primeiro possui uma estrutura mais linear, para compreender o perfil dos participantes e contextualizar o cenário institucional; o segundo ciclo tem como base a auto-organização, que parte do perfil protagonista dos professores envolvidos, baseado na interação dos professores entre ambos os ciclos, rompendo as fronteiras institucionais ao agregar os professores que são referência na área. A base auto-organizativa dá sentido à formação no momento em que identificamos que as comunidades de aprendizagem são fluidas, vivenciadas, interconectadas e revitalizadas, a partir das reflexões temáticas e da imersão do professor na sua prática docente, a fim de [re]significá-la após a reflexão. O momento posterior à discussão sobre a prática, a partir da vivência da sala de aula [re]significada, na comunidade de aprendizagem, pode ainda provocar novas reflexões acerca do tema debatido, fazendo a circularidade entre a teoria e a prática.

É desafiador, sem sombra de dúvida, concluir este estudo, na certeza de que a aprendizagem acontece ao longo da vida; que a circularidade é um princípio para aprender e que precisamos estar imersos em um constante movimento de reflexão sobre as nossas práticas para revitalizá-las; que o processo de aprendizagem é vivo, dinâmico, instigante, conectado e progressivo; e que a rede de relações estabelecida entre as pessoas é que faz tudo isso ter sentido.

A oportunidade de realizar um estudo nesse âmbito, de fazer uma imersão pessoal, cultural, formativa, profissional e de estabelecer relações com pessoas que marcaram essa trajetória, em função de que consolidaram laços de amizade, de rede de pesquisadores e de integração entre profissionais de diferentes lugares, com diferentes olhares sobre a profissão docente e foi essencial para a construção desta pesquisa. Essa experiência proporcionou a união de forças em prol da temática, concretizando a organização dos três livros compostos por artigos sobre o início da carreira, publicados nos Congressos dos Professores Iniciantes, do período de 2008 a 2014, cujos textos selecionados são da Educação Básica, Educação Superior e os diferentes componentes curriculares, além disso foi construído um *site* com os Anais dos Congressos dos Professores Iniciantes, do período de 2008 a 2014, com o compromisso de atualizar e manter um banco de dados para as futuras pesquisas na área.

Além disso, temos o compromisso de acompanhar e ampliar a pesquisa em relação as políticas nacionais brasileiras sobre a entrada na docência, destacada no Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014-2024, que estabelece diretrizes e estratégias de concretização no campo da Educação, sendo que na meta 18, trata especificamente do Plano de carreira docente e consta na estratégia 18.2, o Estágio Probatório, no sentido de implantar na Educação Básica e Superior, o acompanhamento dos profissionais no início da carreira. Sendo assim, futuramente, ampliar este estudo será vital, porque concluímos com a certeza de que esta tese deve ter uma continuidade, porque temos muito para avançar em relação à temática de processos [trans]formativos para professores da Educação Superior, que demarcam o início da carreira como a etapa inicial do desenvolvimento profissional docente, alicerçado em pressupostos epistemológicos da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, Jose. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário - v. 2. Brasília/ INEP, 2006, p. 504.
- BAUER, Martin e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERZIN, Alexander. **O significado e o uso de uma Mandala**. 2003. Disponível em: http://www.berzinarchives.com/web/pt/archives/advanced/tantra/level1_getting_started/meaning_use_mandala.html. Acessado em: mar. 2014.
- BOLIVAR, Antonio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. São Paulo: EDUSC, 2002.
- BOLZAN, Doris P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p. 174.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base – Brasília, DF: Inep, 2015.
- _____. Verbetes. In: CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Silvia. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário - v. 2. Brasília/ INEP, 2006, p. 358-380, 381.
- _____. Doris; ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. In: *Revista Educação*. Porto Alegre - RS, n. 3 (60), p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/489/358>. Acessado em: mar. 2013.
- BOLZAN, Doris; ISAIA, Silvia; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade. **Revista Diálogo Educacional**. Porto Alegre: PUCPR, v. 13, p. 49-68, 2013.
- BURGOS, Manuel; TRIGO, Ángel; PINO, Juan. Acercamiento al espacio europeo de educación superior em las prácticas de accionamientos elétricos. In: Universidade de Sevilla. **Programa de equipos docentes para la formación de profesores noveles**. Sevilla: Universidade de Sevilha, 2001.
- BROILO, Cecilia. et. al. A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2010.
- BRUNO, Adriana. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes online. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CABALLERO, Katia. El papel de la formación em la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario. In: I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, **Anais...** 2008.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTRO, Marta; WERLE, Flávia. Estado do conhecimento em Administração da Educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. In: **Revista Ensaio: Avaliação políticas públicas**. Rio de Janeiro, v.12, n. 45, p. 1045-1064, out./dez., 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45/v12n45a08.pdf. Acesso em: out. 2013.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. (Orgs.). **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995, p. 11-59.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Acesso em: set. 2015.

_____. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001, v. 1, p. 125-136.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Endipe. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. O campo da iniciação a docência. In: **33ª Reunião Anual ANPED Nacional**, 2010a, Caxambu: **Anais eletrônicos**. Caxambu - MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33/encontro/internas/ver/trabalhos-gt04>. Acesso em: jul. 2013.

_____. Lugar e espaços de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela [et al.]. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010c.

_____.; ZANCHET, Beatriz Maria. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Acesso em: set. 2013.

_____. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris; MACIEL, Adriana. (Org.).

Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012a.

_____. Qualidade do ensino na educação superior e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão: os desafios conceituais e práticos num contexto de democratização. In: Cunha, Maria Isabel; BOILO, Cecília. (Org.). **Qualidade da educação superior:** grupos investigativos internacionais em diálogo. São Paulo: Junqueira & Martins, 2012b.

_____. Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior. Intercambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior, v. 1, p. 13-21, 2013. Disponível em: http://intercambios.cse.edu.uy/wp-content/uploads/2014/05/Intercambios_1_Vol_2_articulo_1.pdf. Acesso em: jan. 2016.

_____. (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Martins, 2014a.

_____. **Aprendizagem da docência em espaços institucionais:** é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. Avaliação (UNICAMP), v. 19, p. 789-802, 2014b. Disponível em: [http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=2061&path\]=1799](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=2061&path]=1799). Acesso em: jan. 2016

_____.; BRACCINI, Marja; FELDKERCHER, Nadiane. **Inserção profissional, políticas e práticas sobre a inserção à docência:** avaliando a produção dos Congressos Internacionais sobre o Professorado Iniciante. Avaliação (UNICAMP), v. 20, p. 73-85, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00073.pdf>. Acesso em: jan. 2016

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, Joaquina. Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede. In: 35ª Reunião Anual ANPED Nacional, 2012, Porto de Galinhas: **Anais eletrônicos**. Caxambu: universidade, 2010. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1916_int.pdf. Acesso em: 06 jul. 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização:** Construção das identidades sociais e profissionais. Lisboa: Porto Editora, 1997.

FERNANDES, Cleoni; BASTOS, Amélia; SELBACH, Paula. Cursos e disciplinas de formação pedagógica do professor universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Martin, 2010.

FERREIRA, Norma. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. In: **Revista Educação & Sociedade**. Vol. 23, n. 79, Agosto, 2002. Campinas. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013. Acesso em: out. 2013.

FERRY, Giles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999.

_____. **Grupos y dispositivos de formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, Manuel. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre, Artmed, 1996.

_____.; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. São Paulo: Paz e terra, 2003.

GRANÚZZIO, Patrícia; CERIBELLI, Renata. Resenha crítica sobre o estado da arte da formação de professores. In: **Revista metáfora educacional** – versão *on-line*, n. 9, dez./2010. p. 102-114. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/revista.html>. Acesso em: out. 2013.

GOODSON, I. Profesorado e historias de vida: um campo de investigação emergente. In: _____. (Ed.). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: OCTAEDRO, 2004, p. 45-62.

GOMEZ, Maria; MUÑOZ, Ana. Formación e Profesionalización docente del profesorado universitario. In: **Revista de Investigación Educativa**, v. 20, 2002. p 153-157. Disponível em: <http://revistas.um.es/rie/article/view/97551/93621>. Acesso em: 15 fev. 2014.

HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gerald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Instituto Paulo Freire. Lisboa, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

ISAIA, Silvia. Verbetes. In: MOROSINI, Marília. (Coord.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**, v. 02, Brasília: Inep, 2006, p. 351-375.

ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente como articuladora da formação de desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. In: ENGERS, Maria; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 153-165.

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris. A construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Papirus: São Paulo, 2007, p. 161-177.

_____. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVESSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E.; BONIN, I. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. In: **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008a.

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem do ser professor. In: _____. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, pp. 121-143.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: **Anais da 33ª Reunião Nacional da ANPED**, 2010.

ISAIA, Silvia; MACIEL, Adriana; BOLZAN, Doris. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: **33ª Reunião Anual ANPED Nacional**. 2010, Caxambu: **Anais eletrônicos**. Caxambu: Universidade, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33 encontro/internas/ver/trabalhos-gt08>. Acesso em: jul. 2013.

ISAIA, Silvia; MACIEL, Adriana; BOLZAN, Doris. Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da Educação Superior. In: CUNHA, Maria Isabel; BOILO, Cecilia. (Org.). **Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. São Paulo: Junqueira & Martins, 2012.

ISAIA, Silvia. **Os movimentos da docência superior**: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento. Relatório final de pesquisa. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

_____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. In: **Linhas Críticas**. v. 14, n. 26, p. 43-58. Brasília, DF: UnB, 2008. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1551/1181>. Acesso em: jan. 2014.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LEITE, Carlinda, RAMOS, Kátia. Formação para o exercício da docência universitária: caminhos delineados na universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Porto Alegre: Papirus, 2007, p. 27-42.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2011.

LUCARELLI, Elisa (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad:** de la teoría pedagógica a la práctica em la formación. Buenos Aires, Paidós, 2004.

LUCARELLI, Elisa, CUNHA, Maria Isabel. Verbete. In: MOROSINI, Marília. (Coord.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** glossário, v. 02, Brasília: Inep, 2006, p. 432.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Formação na docência universitária?** Realidade e possibilidade na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta. 2000. 226 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), em convênio com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, SP). Santa Maria, 2000.

_____. Verbete. In: MOROSINI, Marília. (Coord.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** Glossário, v. 02, Brasília: Inep, 2006, p. 351.

_____. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (tran)formativa. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; Bolzan, Doris Pires de Vargas; Maciel, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). **Pedagogia Universitária:** tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

_____. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans) formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. (Org.). **Pedagogia universitária:** desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009a. v. 4, p. 281-298.

_____. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas Bolzan; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). **Pedagogia Universitária tecendo redes sobre a educação superior.** Santa Maria: Editora UFSM, 2009b, p. 63-77.

_____. ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambú - MG. **Anais.** Rio de Janeiro: ANPED, 2009c. p. 1-15.

MACIEL, Adriana In: XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. **Aprendizagem docente na educação superior: construindo redes de formação.** **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

_____. A aprendizagem docente nos anos iniciais da profissão: construindo redes de formação na educação superior. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (Org.). **Qualidade da Educação Superior:** a universidade como lugar de formação. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, v. 2, p. 213-231.

_____. **[Re] construindo movimentos da docência superior: interconexões entre ambientes formativos presenciais e virtuais.** Projeto de Pesquisa. Santa Maria: 2012.

_____. A aprendizagem docente nos anos iniciais da profissão: construindo redes de formação na Educação Superior. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 215-232.

MALLMANN, Marli. O virtual como território de aprendizagem e de formação continuada para a docência universitária. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Endipe. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Editora Porto, 1999.

_____. **Los profesores como trabajadores del conocimiento.** *Educar*, v. 3, p. 27-56, 2002.

_____. **Políticas de inserción a la docencia:** Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Bogotá: 2006. Disponível em: http://www.ub.edu/obipd/docs/politicasdeinsercion_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf. Acessado em: jan de 2014.

_____. **El profesorado principiante:** inserción a la docência. Barcelona: Octaedro, 2008. Disponível em: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf. Acessado em: nov. 2013.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Revista da Ciência da Educação.** Espanha: Universidade de Sevilla, n. 8, p. 7-22. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=7>. Acesso em: mar. 2014.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo Profesional Docente: Como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2010.

MAYOR, Cristina Ruiz; MORENO, Marita. Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario. In: **Revista de Educación: Universidad de Huelva**, p. 157-176, 1999. Disponível em: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/306/b11505485.pdf?sequence=1>. Acesso em: fev. 2014.

MAYOR, Cristina Ruiz. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. **Revista de Educación**, n. 339, p. 923-946, 2004. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a40.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

MAYOR, Cristina Ruiz. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario.** Secretaria de Publicación: Sevilla, 2007.

_____. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO GARCÍA, Carlos. **El profesorado Principiante: inserción a la docencia.** Octaedro: Barcelona, 2008.

MONTES, Maria Victoria de Delgado. La problemática del profesorado principiante en la universidad del siglo XXI. In: I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, **Anais...** 2008.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Bauru: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, pp. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

_____.; GALIAZZI, M. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986a.

MORIN, E. **O método III**. O conhecimento do conhecimento. Portugal: Publicações Europa-América, 1986b.

_____. **O método I**. A natureza da natureza. 3. ed. Portugal: Publicações Europa - América, 1997a.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa-América, 2002.

_____.; CIURANA, Emilio Roger, MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 11. ed., 2006.

_____. (Org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

NODARI, Felipe Etial. **Contribuição do Maxqda e do NVivo para realização de análise de conteúdo**. In: XXXVIII Encontro da ANPAD.. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EPQ929.pdf. Acessado em julho de 2015.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biofigura e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, pp. 107-130.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Valeska. Verbete. In: CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Silvia. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário - v. 2**. Brasília/ INEP, 2006, p. 375.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2008-2013 - PDI. Conselho Universitário. Santa Maria, 2008.

PORTET, Esperanza; PÉREZ, Maria José; DE CORRAL, Ignacio. **Los programas de acogida y formación inicial del profesorado de la Universitat Politècnica de Catalunya**. In: I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Anais... 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____.; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, p. 37-50, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. II Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência. Santiago do Chile, 2012. Disponível em: <http://prometeo.us.es/congreso/mesas/paulin.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

RUIZ, Cristina et. al. El docente novel, aprendiendo a enseñar. In: I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, **Anais...** 2008.

SÁNCHEZ, Marita; MAYOR, Cristina. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. In: **Revista de Educación: Universidad de Huelva**, p. 932-946, 2006. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_40.pdf. Acesso em: mar. 2014.

SCREMIN. Greice. **Tecido Complexo Formativo Docente: repercussões dos conhecimentos específicos das áreas nos processos formativos das licenciaturas**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, LP1 Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. Nº 13, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acessado em: out. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TAVARES, José. **A resiliência na sociedade emergente**. Em José Tavares (Org.), Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: aprendizaje, significado e identidad. Paidós: Barcelona, 2001.

_____. SNYDER, William. Comunidades de prática. In: **Aprendizagem Organizacional**. Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

WILEY, David. **Learning object design and sequencing theory**. Doctoral dissertation. Brigham Young University, 2000.

YIN. Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel. Formación de profesorado para la enseñanza superior: la búsqueda de la calidad. In: ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris; MACIEL, Adriana. **Qualidade da Educação Superior**: A universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

ZAMPIERI, Renata. **Campus da Universidade Federal de Santa Maria**: um testemunho, um fragmento. 2011. 218f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ZANCHET, Beatriz Maria, et al. Tempos e Espaços de inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes. In: CUNHA, Maria Isabel. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

REFERÊNCIAS DO ESTADO DA ARTE

ANDRADE, Elza; MALLMANN, Marly. A educação continuada como prática da formação para a docência universitária: ensinar e aprender no meio virtual. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas.** Porto Alegre, 2008.

BARBA, Irene et al. *Nuevas propuestas sobre evaluación alternativa para las asignaturas de programación en las Ingenierías en Informática.* In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia,** 2008.

BARRANTES, Durán; GUZMÁN, Romero; MATEOS, Álvarez. *De cómo motivar el aprendizaje y la participación. Paralelismo entre profesores principiantes y alumnos.* In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia,** 2008.

BAZZO, Vera Lúcia. Pedagogia universitária: experiências de formação na Universidade Federal de Santa Catarina. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas.** Porto Alegre, 2008.

BECKER, Cátia Simone Vighi; STIVANIN, Neridiana Fabia; CONCEIÇÃO, Jéssica dos Santos; PIRES, Bárbara da Rosa. *Início da carreira universitária: alternativas de apoio apontadas por docentes iniciantes.* In: **Anais do III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia,** 2012.

BLANCO, Ángel López; GARCÍA, Francisco José González. *Implementación de un plan de formación para el profesorado universitario novel de la universidad de Málaga.* In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia,** 2008.

CABALLERO, Katia. *El papel de la formación en la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario.* In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia,** 2008.

CAMPOS, Casemiro; LEITINHO, Meirecele. Análise sobre a identidade do professor: estudo sobre a formação pedagógica continuada de professores na educação superior. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais.** Belo Horizonte, 2010.

CAMPOS, Vanessa. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. In: **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED,** 2012.

CASTILLO, Mariel Michessedett Montes; Ochoa, Emilia Castillo Andújar; José Cardona. Estudio sobre el profesor principiante: motivación y problemáticas de la etapa inicial. In: **Anais do IV Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserção Profissional à Docência,** 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional*. In: **Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2012.

CUNHA, Maria Isabel, ZANCHET, Maria. Entre a docência e a investigação: impacto no ingresso da carreira docente na universidade, em tempos de democratização. In: **Anais do II Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: **Anais da 33ª Reunião Nacional da ANPED**, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre, 2008.

DEMUTH, Patricia B.; FERNÁNDEZ, M. Graciela; FERNÁNDEZ, Orfilia E.; ALCALÁ, María T. *La insercion docente y el desarrollo del conocimiento del profesor en la universidad: estudio de caso en la Universidad nacional de Nordeste-argentina*. In: **Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2012.

DUARTE, Joaquina. Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede. In: **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012.

ESCARTÍN, Jordi; RUIZ, Cristina; PALLÀS, Jordi; FERRER, Vicent. *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

FAVARIN, Edenise do Amaral; RODRIGUES, Michele de Oliveira; EIDELWEIN, Luciana Patricia Schumacher; ROCHA, Adriana Moreira da. Entrada na carreira docente: dialogando sobre os desafios encontrados pelos professores principiantes. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

GARCÍA, Irene Fondón; AYORA, M^a José Madero; VEJA, M^a Auxiliadora Sarmiento. *Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria*. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

GARCÍA, Sara, VILLAGRÁ, Sara L., JORRÍN, Iván M. El Principiante: un profesor novel de nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la Universidad de Valladolid. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

HILU, Luciane; KOWALSKI, Raquel. Modelo de formação de professores universitários nas tecnologias da informação e comunicação. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre, 2008.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. BOLZAN, Doris. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, 2010.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: **Anais da 33ª Reunião Nacional da ANPED**, 2010.

JONES, Maria Helena. Programas de Inserción Laboral para Profesores Principiantes En Venezuela. Un Camino Por Andar In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

LEITE, Carlinda. et al. Formação para a docência universitária: a responsabilidade institucional como eixo do desenvolvimento profissional de professores. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre, 2008.

MACIEL, Adriana. Aprendizagem docente na educação superior: construindo redes de formação. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, 2010.

MONTES, M^a Victoria de Delgado. *La problemática del profesorado principiante en la universidad del siglo XXI*. In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

MORENO, Ciro Parra; SÁNCHEZ, Inés Ecima de; MORENO, Fanny Almenárez. *La formación del docente universitario como factor de calidad de la educación superior*. In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

NUNES, F. Janilse; ZAMBERLAN, Adriana ROCHA, Adriana; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. *Processos formativos para professores principiantes na educação superior*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

NÚÑEZ, Claudia; VIEIRA, Yamilet. *Programa de formación de la generación de relevo cohorte- 2008, upel-maracay: una experiencia de ingreso a la universidad*. In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

PORTES, Lorena Ferreira; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. *O trabalho docente de assistentes sociais e engenheiros no ensino superior*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

PORTET, Esperanza; PÉREZ, Maria José; DE CORRAL, Ignacio. *Los programas de acogida y formación inicial del profesorado de la Universitat Politècnica de Catalunya*. In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

POWACZUK, Ana Carla; BOLZAN, Doris. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. In: **Anais da 34ª Reunião Nacional da ANPED**, 2011.

PRYJMA, Marielda. A formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor da educação superior. In: **Anais do II Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2010.

REALI, Aline Maria; TANCREDI Regina Maria. Comunidade de aprendizagem profissional de formadoras e pesquisadoras: dimensões de um processo. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre, 2008.

RIBEIRO, Flávia Dias; MACUCH, Regiane da Silva. *Aprendizagem da docência de bacharéis e tecnólogos em uma universidade tecnológica: uma análise sobre contextos de orientação coletiva de inserção à docência universitária*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

RIBEIRO, M. C. R. *A construção da aula no ensino superior: concepções de professores iniciantes da Universidade Estadual do Piauí*. In: **Anais do III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Pedagogia universitária: para além do nome, uma concepção e uma prática. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre, 2008.

ROCHA, Áurea; AGUIAR, Maria. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012.

RODRÍGUEZ, Antonia Jiménez; SÁIZ, Luís Villagarcía. *El profesor novel ante el espacio europeo de educación superior: experiencias en la implantación de una asignatura de tipo experimental*. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

ROMERO, Alma Adriana León; QUIÑÓNEZ, Rubén Roa; RODRÍGUEZ, Socorro Montaña. La maestría en docencia un programa de profesionalización docente. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

ROSSELLÓ, Maria Rosa; PINYA, Carme. La innovación docente vista por el profesorado novel. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

ROVEDA, Patrícia Oliveira; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; POROLNIK, Sinara; COCCO, Vanessa Michelin; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. *Professores principiantes: dificuldades da docência superior*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. *Professor universitário em início de carreira: um estudo na Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO-PR*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

SMANIOTTO, Carmen Lourdes Didonet. GENTIL, Viviane Kanitz. *O campo complexo da iniciação na docência*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

SMITTER, Yajahira. *Propuesta de formación del personal académico de la universidad pedagógica experimental libertador*. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Princiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

SOTO, Juliana Ferrer; RODRÍGUEZ, Luis Tirado, PELEKAIS, Cira de; CLEMENZA, Caterina. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Princiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 2008.

STIVANIN, Neridiana Fabia; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. *Problemáticas e desafios do início da docência: em foco os professores universitários*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

TEIXEIRA, Cristina. *Docência na educação superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas*. In: **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *Reflexões sobre a formação do professor de ensino superior e sua inserção profissional na universidade*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

VASCONCELOS, Maria. *A formação continuada do professor universitário como espaço de pesquisa em educação*. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre, 2008.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GUEBERT, Mirian Célia Castellain; FILIPAK, Sirley. *Formação continuada de professores da educação superior Terezinha*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

VISENTINI, Lucas; BARBIERO, Danilo Ribas; DA ROCHA, Adriana Moreira. *Os primeiros anos da docência: uma experiência dos professores atuantes nos contextos presencial e virtual*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

ZANCHET, Beatriz M. Atrib; FAGUNDES, Mauricio Vitoria; SOUSA, Helena Beatriz M. de; CENTENO, Claudia N.; BOÉSSIO, Cristina P. Duarte. *Professores iniciantes: desafios do ingresso na carreira universitária*. In: **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO - QUESTÕES ABERTAS A SER PREENCHIDO PELOS PROFESSORES PRINCIPIANTES – PORTUGUÊS E ESPANHOL

Perfil do professor principiante

Instrumento do estudo Exploratório da Pesquisa

Professor principiante: instrumento do estudo exploratório da pesquisa

Este questionário exploratório é parte da pesquisa de doutorado intitulada: “Redes institucionalizadas na educação superior: uma proposta para a [trans] formação no início da carreira docente”, o instrumento tem como objetivo identificar os sujeitos participantes do processo formativo “Programa Saberes”, cujas trajetórias docentes de ingresso na carreira contribuirão com as entrevistas narrativas. Nas questões que possuem escalas, por favor, responda com notas de um a cinco (1 – 5), onde o um corresponde a fraco, o dois corresponde a regular, o três corresponde a bom, o quatro corresponde a muito bom e o cinco corresponde a excelente.

1. Dimensão da trajetória e da experiência pessoal *

1.1. Nome:

1.2. Sexo:

- Masculino
 Feminino

1.3. Idade:

- entre 25 e 35 anos
 entre 36 e

1.4. Descreva experiências significativas que o levaram a escolha da docência como profissão:

2. Dimensão da trajetória e da experiência formativa *

2.1. Descreva a sua formação acadêmica, desde a graduação até sua maior titulação:

3. Dimensão da trajetória e da experiência profissional *

3.1. Descreva a sua experiência profissional na sua área específica de formação:

3.2. Antes da sua contratação pelo Centro Universitário Franciscano, você atuava em outra Instituição de Educação Superior?

- Sim
- Não

3.3. Em caso afirmativo, há quanto tempo você atua como docente na Educação Superior:

4. Desafios e dilemas da docência *

4.1. Descreva como foi a sua opção pela carreira docente no âmbito da Educação Superior:

4.2. Quais são as suas dificuldades no exercício da docência?

4.3. No Centro Universitário: *

4.3.1. Em quais cursos você ministra aulas?

4.3.2. Qual foi o número de turmas e de alunos por semestre na Instituição?

4.3.3. Qual foi o número de orientações de TFG/Estágios/Monografias que você orientou até o momento ?

4.3.4. Qual foi a sua carga horária semanal nesses primeiros semestres?

4.3.5. Descreva suas primeiras experiências docentes na Educação Superior:

4.3.6. Como aconteceram as relações interpessoais com os professores (colegas) e com os estudantes?

4.3.7. Quais os turnos você trabalha?

4.3.8. Como você se sentia no cotidiano institucional?

- Engajado no trabalho.
- Com dificuldades em compreender a Instituição.

- Solitário.
- Tateando para realizar as atividades.
- Seguro, pois tinha pleno domínio do conteúdo a ser transmitido.
- Outro:

4.4. Descreva as suas expectativas como docente na Educação Superior?

5. Programa Saberes: concepção de formação e práticas efetivas *

5.1. Descreva o Programa Saberes conforme sua experiência:

5.2. Como acontece a interação e o compartilhamento de saberes com os professores formadores?

5.3. Quais temas relevantes você considera que precisam ser contempladas nas atividades formativas do Programa?

5.4. Você considera que as atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA - Moodle foram significativas para a sua aprendizagem? Por quê?

5.5. Você interagiu com os colegas e formadores no AVA - Moodle?

5.6. Você considera relevante para o processo formativo a utilização de meios virtuais como o AVA - Moodle? Você tem outras sugestões de tecnologias para a formação?

5.7. Quais são as ferramentas do AVA que mais os auxiliam na aprendizagem sobre a docência?

5.8. Como você considera que o AVA poderia ser mais explorado no processo formativo?

5.9. Como aconteceu a interlocução com os professor mentores no AVA?

5.10. Após o término do processo formativo no âmbito do Programa Saberes, como se dará a continuidade da sua formação? Como?

5.11. Você considera que as estratégias formativas promovem a discussão entre áreas específicas do conhecimento e a pedagogia universitária?

5.12. Quais contribuições o Programa Saberes lhe proporcionou para a aprendizagem da docência superior?

5.12. Você se considera protagonista em seu processo de formação?

5.13. Você participa de alguma rede externa na sua área de conhecimento? Em caso afirmativo, as pessoas que participam dessa rede são estrangeiras? Descreva-a:

5.14. Você tem algum contato com um professor estrangeiro?

**Redes institucionalizadas en la educación superior:
una propuesta para la [trans] formación al inicio de la carrera docente**

Profesor principiante: instrumento do estudio exploratorio de la investigación.

Este cuestionario exploratorio forma parte de la investigación de doctorado titulada: “Redes institucionalizadas en la educación superior: una propuesta para la [trans] formación al inicio de la carrera docente”, el instrumento tiene como objetivo identificar los sujetos participantes del proceso formativo de la Universidad de Sevilla, cuyas trayectorias docentes de ingreso a la carrera van a contribuir con las entrevistas narrativas.

En las cuestiones que poseen escalas, por favor, responda con notas de uno a cinco (1 – 5), donde uno corresponde a bajo, el dos corresponde a regular, el tres corresponde a bueno, el cuatro corresponde a muy bueno y el cinco corresponde a excelente.

1. 1. Dimensión personal

1.1. Nombre:

1.2. Sexo:

Masculino

Femenino

1.3. Fecha de nacimiento:

2. Dimensión de la trayectoria y de la experiencia formativa

2.1. ¿Cuál es el área de su titulación?

Humanas
Sociales
Tecnológicas
Salud
Ciencias Experimentales

2.2. ¿Cuál es su máxima titulación?

Grado
Máster
Doctorado
Práctica Posdoctorado

3. Dimensión de la trayectoria y de la experiencia profesional

3.1. Usted tuvo experiencia profesional en su área de formación específica:

Sí
No

3.2. En caso afirmativo en la opción 3.1, hace cuánto tiempo que usted actuaba como profesional da área específica:

Hasta 1 año
Hasta 2 año
Hasta 3 año
Más de 3 años

3.3. ¿Antes de su contratación, era docente en otra Institución de Educación Superior?

Sí
No

3.4. En caso afirmativo en la opción 3.3, hace cuánto tiempo que usted actúa como docente en la Educación Superior:

Hasta 1 año
Hasta 2 año
Hasta 3 año
Más de 3 año

4. Desafíos y dilemas de la docencia

4.1. Su opción por la carrera docente en el ámbito de la Educación Superior:

Fue planeada
Ocurrió de forma inesperada
Outro:

4.2. Sus dificultades en el ejercicio de la docencia:

Adaptación a la institución
Dinámica de la enseñanza
Relaciones con los alumnos
No tuve dificultades

4.3. En la Universidad de Sevilla

4.3.1. ¿En cuántas titulaciones usted imparte clases?

Uno

Dos
Tres
Más de tres
Outro:

4.3.2. ¿Cuál es el número de clases en este cuatrimestre en la Institución?

Una clase
Dos clases
Tres clases
Más de tres clases

4.3.3. ¿Cuál es el número de tutorías/trabajo de fin de carrera, prácticas que ha orientado hasta en momento?

Hasta cinco
Hasta diez
Hasta veinte
Outro:

4.3.4. ¿Cuál es su carga lectiva semanal?

Hasta 20 horas
Hasta 30 horas
Hasta 40 horas
Outro:

Para recordar: en las opciones que poseen escalas, por favor, responda con notas de uno a cinco (1 – 5), donde uno corresponde a bajo, el dos corresponde a regular, el tres corresponde a bueno, el cuatro corresponde a muy bueno y el cinco corresponde a excelente.

4.3.5. ¿Sus primeras experiencias docentes en la Educación Superior fueron significativas?

1 2 3 4 5

4.3.6. Las relaciones interpersonales con los profesores (colegas) fueron de colaboración:

1 2 3 4 5

4.3.7. Las relaciones interpersonales con los profesores (colegas) fueron satisfactorias:

1 2 3 4 5

4.3.8. Las relaciones interpersonales con los estudiantes fueron de colaboración:

1 2 3 4 5

4.3.9. Las relaciones interpersonales con los estudiantes fueron satisfactorias:

1 2 3 4 5

4.3.10. En el día a día institucional se siente...

Comprometido con el trabajo
Con dificultades para comprender la Institución
Solitario

Con precaución para realizar las actividades
 Seguro, con pleno dominio de los contenidos a realizar.
 Outro:

4.4. En relación a sus expectativas como docente en la Educación Superior, usted se siente realizado:

1 2 3 4 5

5. Programa formativo: concepción de la formación y prácticas

5.1. En su experiencia en el proceso formativo, se siente satisfecho:

1 2 3 4 5

5.2. La interacción y compartir los saberes con los profesores mentores fue significativo para su formación:

1 2 3 4 5

5.3. En relación a la relevancia de los temas tratados en el proceso formativo:

1 2 3 4 5

5.4. Las actividades desenvueltas en el Ambiente Virtual de Aprendizaje AVA MOODLE fueran significativas para su aprendizaje:

1 2 3 4 5

5.5. La interacción con los compañeros y formadores en el AVA MOODLE fueran frecuentes:

1 2 3 4 5

5.6. Los medios virtuales como AVA MOODLE cualificam el proceso formativo:

1 2 3 4 5

5.7. Cómo fue la interación con los profesores formadores en AVA:

1 2 3 4 5

5.8. El AVA MOODLE

podría ser mas aprovechado en el proceso formativo:

Sí

No

5.9. Para mediar en el proceso formativo, considera que un profesor formador necesita ser:

Comprometido

Flexible y tolerante

Entusiasmado

Transparente

Empático

Reflexivo

Seguro

Dinámico

Outro:

5.10. ¿Qué características profesionales usted considera que el profesor mentor debe tener para mediar en el proceso formativo de otros docentes?

Habilidades para reflexionar la enseñanza

Éxito en sus clases

Habilidades para enseñar/trabajar individualmente y en equipo

Saber como tratar con diversas personalidades

Conocer los "trucos" de la profesión

Comprender la cultura profesional

Ser valorado por los compañeros y estudiantes

Dominar el conocimientos propios de la disciplina

Outro:

5.11. Cuáles son los temas relevantes que necessitan ser contemplados en las atividades formativas del Programa?

Temáticas referentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Temáticas referentes a las políticas educativas

Temáticas referentes a la infraestructura intitucional

Outro:

5.12. Las estrategias formativas promueven el debate entre áreas específicas del conocimiento y la pedagogía universitaria:

1 2 3 4 5

5.13. En qué medida el programa formativo contribuyó para su aprendizaje de la docência superior:

1 2 3 4 5

5.14. ¿Usted se considera protagonista en su proceso de formación?

Sí

No

5.15. ¿Usted participa en alguna red externa en su área de conocimiento?

Sí

No

5.16. En caso afirmativo en la pregunta anterior. ¿Existen investigadores extranjeros que participan en esa red?

Sí

No

5.17. ¿Usted tiene algún contacto y colaboración con profesor(es) extranjero(s)?

Sí

No

5.18. ¿Usted está implicado en alguna acción formativa, después de finalizar el Programa de Noveles?

Sí

No

5.19. ¿Cuáles son sus sugerencias para mejorar el desarrollo del proceso formativo propuesto por el Proceso Formativo?

Usted está interesado en seguir participando en este trabajo con una entrevista:

Sí

No

En caso de sí, informe por favor su correo:

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO - QUESTÕES ABERTAS A SER PREENCHIDO PELOS PROFESSORES FORMADORES/MENTORES – PORTUGUÊS E ESPANHOL

Professor formadores e mentores

Instrumento do estudo Exploratório da Pesquisa

Professor formadores e mentores: instrumento do estudo exploratório da pesquisa

Este questionário exploratório é parte da pesquisa de doutorado intitulada: “Redes institucionalizadas na educação superior: uma proposta para a [trans] formação no início da carreira docente”, o instrumento tem como objetivo identificar os sujeitos participantes do processo formativo “Programa Saberes”, cujas trajetórias docentes de ingresso na carreira contribuirão com as entrevistas narrativas. Nas questões que possuem escalas, por favor, responda com notas de um a cinco (1 – 5), onde o um corresponde a fraco, o dois corresponde a regular, o três corresponde a bom, o quatro corresponde a muito bom e o cinco corresponde a excelente.

1. Dimensão da trajetória e da experiência pessoal *

1.1. Nome:

1.2. Sexo:

Masculino

Feminino

1.3. Data de nascimento:

1.4. Em que circunstâncias você se tornou um professor formador/mentor:

- Por acaso
- No decorrer da profissão docente
 - Por convite
 - Outro:

2. Dimensão da trajetória e da experiência formativa *

2.1. Qual é a área da sua graduação?

- Humanas
- Sociais
- Tecnológicas
- Saúde

2.2. Qual é a sua máxima titulação?

- Especialista
- Mestrado
- Doutorado
- Estágio Pós-doutorado

3. Dimensão da trajetória e da experiência profissional

3.1. Você teve experiência profissional na sua área de formação específica:

- Sim
- Não

3.2. Em caso afirmativo na questão 3.1, há quanto tempo você atua como docente na Educação Superior:

- Até 1 ano
- Até 2 ano
- Até 3 ano
- mais de 3 anos

Para lembrar: nas questões que possuem escalas, por favor, responda com notas de um a cinco (1 – 5), onde o um corresponde a fraco, o dois corresponde a regular, o três corresponde a bom, o quatro corresponde a muito bom e o cinco corresponde a excelente.

-

4. Programa Saberes: concepção de formação e práticas efetivas *

4.1. Qual é o impacto do Programa Saberes na sua formação?

1 2 3 4 5

4.2. Em relação a sua interação e o compartilhamento de saberes com os professores principiantes, você considerou:

1 2 3 4 5

4.3. Quais são os temas relevantes você considera que precisam ser contempladas nas atividades formativas do Programa?

- Temáticas referentes aos processos de ensino e de aprendizagem.
- Temáticas referentes as políticas educacionais.
- Temáticas referentes a infraestrutura institucional.
- Outro:

4.4. Você considera que as atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA - Moodle foram significativas para a aprendizagem do professor principiante?

1 2 3 4 5

4.5. Você interagiu com os professores principiantes no AVA - Moodle?

1 2 3 4 5

4.6. Você considera que um professor formador/mentor precisa ser para mediar o processo formativo:

- Comprometido.
- Flexível e tolerante.
- Entusiasmado.
- Transparente.
- Empático.
- Reflexivo.
- Seguro.
- Dinâmico.
- Outro:

4.7. Quais características profissionais você considera que o professor formador/mentor precisa ter para mediar o processo formativo de outros docentes?

- Habilidades para refletir e analisar o ensino.
- Êxito em suas salas de aula.
- Habilidades de ensinar/trabalhar individualmente e em equipe.
- Saber como tratar com diversas personalidades.
- Conhecer os “truques” da profissão.
- Compreender a cultura profissional.
- Ser valorizado pelos colegas e alunos.
- Dominar os conhecimentos próprios da disciplina.
- Outro:

4.8. Houve assessoramento pedagógico no processo formativo?

1 2 3 4 5

4.9. Você observou a organização de comunidades presenciais de aprendizagem no processo formativo?

1 2 3 4 5

4.10. Você observou a organização de comunidades virtuais de aprendizagem no processo formativo?

1 2 3 4 5

4.11. Você considera que o processo formativo encontra-se imerso na cultura digital?

1 2 3 4 5

4.12. Em relação a mediação pedagógica digital no decorrer da formação proposta pelo programa:

1 2 3 4 5

4.13. Você acredita que a docência é um processo que se aprende?

1 2 3 4 5

4.14. Identifique as suas necessidades formativas como professor formador/mentor.

- Pedagogia universitária.
- Desenvolvimento profissional.
- Cultura digital.
- Outro:

*

4.15. Você teve dificuldades no desenvolvimento do processo formativo?

1 2 3 4 5

4.16. Você procura articular as atividades do processo formativo para que o professor principiante seja o protagonista da sua aprendizagem?

1 2 3 4 5

4.17. Você participa de alguma rede externa na sua área de conhecimento?

- Sim
- Não

4.18. Em caso afirmativo na questão anterior, existem pesquisadores estrangeiros que participam nessa rede?

- Sim
- Não

*

4.19. Você tem parceria com algum professor(es) estrangeiro(s)?

- Sim
- Não

4.20. Com que intensidade você utiliza recursos tecnológicos digitais na formação?

1 2 3 4 5

4.21. Você utiliza o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA - Moodle na formação?

1 2 3 4 5

4.22. Quais são as ferramentas mais utilizadas?

- Chat.
- Fórum.
- Diário.
- Outro:

4.23. Com que intensidade acontecem a interação com os professores principiantes no AVA:

1 2 3 4 5

4.24. Com que intensidade você considera que o AVA poderia ser mais explorado na formação?

1 2 3 4 5

4.25. Quais são as suas sugestões para qualificar o desenvolvimento do processo formativo proposto pelo Programa Saberes?

Redes institucionalizadas en la educación superior: una propuesta para la [trans] formación al inicio de la carrera docente

Profesor formadores y mentores: instrumento do estudio exploratorio de la investigación. Este cuestionario exploratorio forma parte de la investigación de doctorado titulada: “Redes institucionalizadas en la educación superior: una propuesta para la [trans] formación al inicio de la carrera docente”, el instrumento tiene como objetivo identificar los sujetos participantes del processo formativo de la Universidad de Sevilla, cuyas trayectorias docentes de ingreso a la carrera van a contribuir con las entrevistas narrativas.

En las cuestiones que poseen escalas, por favor, responda con notas de uno a cinco (1 – 5), donde uno corresponde a bajo, el dos corresponde a regular, el tres corresponde a bueno, el cuatro corresponde a muy bueno y el cinco corresponde a excelente.

1. 1. Dimensión de la trayectoria y de la experiencia personal

1.1. Nombre:

1.2. Sexo:

Masculino

Femenino

1.3. Fecha de nacimiento:

1.4. En qué circunstancias usted se volvió un profesor mentor:

Por causalidad

Durante la profesión docente

Por invitación

Outro:

2. Dimensión de la trayectoria y de la experiencia formativa

2.1. ¿Cuál es el área de su graduación?

Humanas

Sociales

Tecnológicas

Salud

Ciencias Experimentales

2.2. ¿Cuál es su máxima titulación?

Grado

Maestría

Doctorado

Práctica Posdoctorado

3. Dimensión de la trayectoria y de la experiencia profesional

3.1. Usted tuvo experiencia profesional en su área de formación específica:

Sí

No

3.2. En caso afirmativo en la opción 3.1, hace cuánto tiempo que usted actúa como docente en la Educación Superior:

Hasta 1 año

Hasta 2 año

Hasta 3 año

Más de 3 años

Para recordar: en las opciones que poseen escalas, por favor, responda con notas de uno a cinco (1 – 5), donde uno corresponde a bajo, el dos corresponde a regular, el tres corresponde a bueno, el cuatro corresponde a muy bueno y el cinco corresponde a excelente.

4. Proceso Formación: concepción de formación y prácticas efectivas

4.1. ¿Cuál es el impacto del Programa Noveles en su formación? Usted también aprende?

1 2 3 4 5

4.2. Con relación a su interacción con los profesores principiantes, usted consideró:

1 2 3 4 5

4.3. Con relación a compartir conocimientos con los profesores principiantes, usted consideró:

1 2 3 4 5

4.4. ¿Cuáles son los temas relevantes que usted considera que precisan ser contemplados en las actividades formativas del Programa de Formación de Noveles?

Temáticas referentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Temáticas referentes a las políticas educacionales.

Temáticas referentes a la infraestructura institucional.

Outro:

4.5. ¿Usted considera que las actividades desarrolladas en el Ambiente Virtual de Aprendizaje AVA Moodle fueron significativas para el aprendizaje del profesor principiante?

1 2 3 4 5

4.6. ¿Usted interactuó con los profesores principiantes en el AVA Moodle?

1 2 3 4 5

4.7. Usted considera que un profesor mentor necesita ser para mediar el Programa de Formación de Noveles:

Comprometido

Flexible y tolerante

Entusiasmado

Transparente

Empático

Reflexivo

Seguro

Dinámico

Outro:

4.8. ¿Qué características profesionales usted considera que el profesor mentor precisa tener para mediar el proceso formativo de otros docentes?

Habilidades para reflexionar y analizar la enseñanza.

Éxito en sus clases.

Habilidades de enseñar/trabajar individualmente y en equipo.

Saber cómo tratar con diversas personalidades.

Conocer las “artimañas” de la profesión.

Comprender la cultura profesional.

Ser valorizado por los colegas y alumnos.

Dominar los conocimientos propios de la asignatura.

Outro:

4.9. ¿Hubo asesoramiento pedagógico en el Programa de Formación de Noveles?

1 2 3 4 5

4.10. ¿Usted observó la organización de equipos docentes en el proceso formativo?

1 2 3 4 5

4.11. ¿Usted observó la organización de comunidades virtuales de aprendizaje en el proceso formativo?

1 2 3 4 5

4.12. ¿Usted considera que el proceso formativo se encuentra inmerso en la cultura digital?

1 2 3 4 5

4.13. ¿Usted cree que la docencia es un proceso que se aprende?

1 2 3 4 5

4.14. Identifique sus necesidades formativas como profesor formador/mentor.

Pedagogía universitaria

Desarrollo profesional

Cultura digital

Outro:

4.15. ¿Usted tuvo dificultades en el desarrollo del proceso formativo?

Sí

No

4.15.1. ¿Se tuvo especifique quales dificultades:

4.16. ¿Usted busca articular las actividades del proceso formativo para que el profesor principiante sea el protagonista de su aprendizaje?

1 2 3 4 5

4.17. ¿Usted participa de alguna red externa en su área de conocimiento? *

Sí

No

4.18. Si fue afirmativa la pregunta anterior. ¿Existen investigadores extranjeros que participen en esa red?

Sí

No

4.19. ¿Usted trabaja en colaboración con algún profesor(es) extranjero(s)?

Sí

No

4.20. ¿Con qué intensidad usted utiliza recursos tecnológicos digitales en la formación?

1 2 3 4 5

4.21. ¿Usted utiliza el Ambiente Virtual de Aprendizaje AVA Moodle en la formación?

1 2 3 4 5

4.22. ¿Cuáles son las herramientas más utilizadas?

Chat

Foro

Diario

Outro:

4.23. Con qué intensidad ocurre la interacción con los profesores principiantes en el AVA:

1 2 3 4 5

4.24. ¿Con qué intensidad usted considera que el AVA podría ser más explorado en la formación?

1 2 3 4 5

4.25. ¿Cuáles son sus sugerencias para mejorar el Programa de Formación de Noveles?

Usted está interesado en seguir participando en este trabajo con una entrevista: *

Sí

No

En caso de sí, informe su correo:

APÊNDICE C – PROCESSO FORMATIVO OS PROFESSORES INGRESSANTES NA INSTITUIÇÃO NO PERÍODO DE 2000 À 2012

Ano	Tema	Datas	Palestrante
2000	Reflexões sobre a pedagogia franciscana	21 de agosto	Magnífica Reitora Iraní Rupolo
	Evolução do pensamento pedagógico	23 de agosto	Profª. Ms. Rosane Sarturi
	Planejamento do ensino	24 de agosto	Profª. Ms. Rosane Sarturi
	Metodologia do ensino superior	28 de agosto	Profª. Ms. Viviane Cancian
	Avaliação da aprendizagem	29 e 30 de agosto	Prof. Dr. Oswaldo Alonso Rays
2001	Novas tecnologias de informação e comunicação no ensino	31 de agosto	Profª. Ms. Adélia Zuse e Prof. Ms. Silsomar Adaime
	Fundamentos da filosofia franciscana: sua contribuição na prática pedagógica	26 de abril	Magnífica Reitora Iraní Rupolo
	Evolução do pensamento pedagógico	30 de abril	Profª. Ms. Rosane Sarturi
	Planejamento do ensino	02 de maio	Profª. Ms. Ana Rosa Dellazzana
	Metodologia do ensino superior	03 de maio	Profª. Ms. Ana Rosa Dellazzana
2002	Avaliação da aprendizagem	04 de maio	Prof. Dr. Oswaldo Alonso Rays
	Novas tecnologias de informação e comunicação no ensino	08 de maio	Profª. Ms. Adélia Zuse e Prof. Ms. Silsomar Adaime
	Fundamentos da filosofia franciscana: sua contribuição na prática pedagógica	02 de setembro	Magnífica Reitora Iraní Rupolo
	Evolução do pensamento pedagógico	03 de setembro	Profª. Ms. Patrícia Comarú
	Planejamento do ensino	04 de setembro	Profª. Ms. Ana Rosa Dellazzana
2003	Metodologia do ensino superior	05 de setembro	Profª. Ms. Maria das Graças Gonçalves Pinto
	Avaliação da aprendizagem	06 de setembro	Profª. Ms. Marisa Dallacort
	Como fazer com que sua disciplina seja interessante? O papel do planejamento de ensino.	03 de setembro	Profª. Ms. Ana Rosa Z. Dellazana, Profª. Ms. Viviane Cancian, Profª. Ms. Claudia G. Ribeiro
	O uso de dinâmicas metodológicas alternativas e criativas para promover a qualificação do trabalho docente	Sem data no Relatório da PROGRAD	Profª. Ms. Adélia Juracy Zuse e Profª. Ms. Rosane Carneiro Sarturi
	Concepções sobre avaliação, instrumentos e métodos no processo avaliativo: questões pertinentes para o ensino superior	Sem data no Relatório da PROGRAD	Profª. Ms. Marisa Diniz Dallacort
	Dilemas e desafios na relação professor-aluno	Sem data no Relatório da PROGRAD	Profª. Ms. Patrícia Comarú e Profª. Ms. Rosane Carneiro Sarturi
	Fundamentos da filosofia franciscana	Sem data no Relatório da PROGRAD	Magnífica Reitora Iraní Rupolo
2004	Métodos de ensino: decorrências para a prática docente universitária	Sem data no Relatório da PROGRAD	Profª. Dr. Jussara M. de Paula Loch - PUCRS
	Avaliação da aprendizagem em disciplinas de cursos da área de ciências exatas: a questão da análise de erros	Sem data no Relatório da PROGRAD	Profª. Dr. Helena Cury - PUCRS
	Fundamentos filosóficos, sociais e histórico-culturais da educação	05 de março	Profª. Dr. Elisete Medianeira Tomazzetti – UFSM
		11 de março	Magnífica Reitora Iraní Rupolo - UNIFRA
	Didática: elementos metodológicos, avaliativos e processuais	23 de março	Profª. Ms. Marisa Dallacort - UNIFRA
	A prática docente no Ensino Superior: perspectivas atuais	13 de abril	Profª. Dr. Venice Teresinha Grings - UFSM
	Construção da defesa de propostas educacionais alternativas nas diversas áreas do ensino universitário, tendo em vista a fundamentação trabalhada anteriormente	30 de abril	Profª. Ms. Patrícia do Amaral Comarú - UNIFRA
O trabalho acadêmico e administrativo na Pró-Reitoria de Graduação	28 de junho	Profª. Dr. Vanilde Bisognin e Prof. Ms. Claudemir de Quadros	
Avaliação no ensino superior	27 de agosto	Profª. Dr. Maria Arleth Pereira	
Filosofia franciscana e plano de	30 de agosto	Magnífica Reitora Iraní Rupolo	

	desenvolvimento institucional		
	Relação professor-aluno no espaço universitário	1º de setembro	Profª. Ms. Patrícia do Amaral Comarú
	A organização do trabalho docente: a importância do planejamento de ensino	1º de setembro	Profª. Ms. Maria Antonia R. de Azevedo
2005	Fundamentos da filosofia franciscana: sua contribuição na prática pedagógica	13 de agosto	Magnífica Reitora Iraní Rupolo
	O trabalho acadêmico e administrativo nas pró-reitorias: Graduação e Administração	11 de março e 17 de agosto	Profª. Dr. Vanilde Bisognin, Prof. Ms. Claudemir de Quadros e Economista Inacir Pederiva
	Extensão	16 de março e 18 de agosto	Profª. Ms. Mara Marchiori
	Pós-graduação e Pesquisa	15 de março e 25 de agosto	Prof. Dr. Laurindo Dalpian
	Dilemas e desafios na relação professor-estudante	09 de abril e 20 de agosto	Profª. Ms. Patrícia Comarú
	Concepções sobre avaliação, instrumentos e métodos no processo avaliativo: questões pertinentes para o ensino superior	02 de abril e 27 de agosto	Profª. Ms. Marisa Diniz Dallacort
	Planejamento do ensino	19 de março e 03 de setembro	Profª. Ms. Marisa Diniz Dallacort
2006	O trabalho acadêmico e administrativo nas pró-reitorias: Graduação e Administração	08 de março e 17 de março	Profª. Dr. Vanilde Bisognin, Prof. Ms. Claudemir de Quadros e Economista Inacir Pederiva
	Extensão	16 de março e 18 de agosto	Profª. Ms. Mara Marchiori
	Pós-Graduação e Pesquisa	15 de março e 25 de agosto	Prof. Dr. Laurindo Dalpian
	Fundamentos da filosofia franciscana: sua contribuição na prática pedagógica	11 de março e 13 de agosto	Profª. Ms. Patrícia Comarú
	Dilemas e desafios na relação professor-estudante	09 de abril e 20 de agosto	Profª. Ms. Maria Antonia Ramos de Azevedo
	Concepções sobre avaliação, instrumentos e métodos no processo avaliativo: questões pertinentes para o ensino superior	02 de abril e 27 de agosto	Profª. Ms. Marisa Diniz Dallacort
	Planejamento do ensino	19 de março e 03 de setembro	Profª. Ms. Marisa Diniz Dallacort
2007	O trabalho acadêmico e administrativo nas pró-reitorias: Graduação e Administração	08 de março e 17 de agosto	Profª. Dr. Vanilde Bisognin, Prof. Ms. Claudemir de Quadros e Economista Inacir Pederiva
	Extensão	16 de março e 18 de agosto	Profª. Ms. Mara Marchiori
	Pós-Graduação e Pesquisa	15 de março e 25 de agosto	Prof. Dr. Laurindo Dalpian
	Fundamentos da filosofia franciscana: sua contribuição na prática pedagógica	11 de março e 13 de agosto	Magnífica Reitora Iraní Rupolo
	Dilemas e desafios na relação professor-estudante	09 de abril e 20 de agosto	Maria Antonia Ramos de Azevedo
	Concepções sobre avaliação, instrumentos e métodos no processo avaliativo: questões pertinentes para o ensino superior	02 de abril e 27 de agosto	Profª. Ms. Marisa Diniz Dallacort
	Planejamento do ensino	19 de março e 03 de setembro	Profª. Ms. Marisa Diniz Dallacort
	Expressão da criatividade no ensino superior	24 de agosto	Profª. Ms. Janice Vidal Bertoldo
	Voz e saúde vocal	24 de agosto	Profª. Ms. Ana Valéria de Almeida Vaucher
2008	Capacidade criadora do profissional do ensino superior	08 de janeiro e 17 de julho	Profª. Ms. Janice Vidal Bertoldo
	Ambiente Moodle: ferramenta de apoio à aprendizagem	08 de janeiro	Profª. Ms. Walkiria Cordenunsi
	Autocuidado e a saúde física do professor	08 de janeiro	Profª. Ms. Daniela Vaucher
	Trabalho acadêmico e administrativo na Pró-Reitoria de Graduação	15 de março e 07 de agosto	Profª. Dr. Vanilde Bisognin e Prof. Ms. Claudemir de Quadros

	Trabalho acadêmico e administrativo na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa	18 de março e 11 de agosto	Prof. Dr. Laurindo Dalpian
	Trabalho acadêmico e administrativo na Pró-Reitoria de Extensão	18 de março e 11 de agosto	Profª. Ms. Mara Marchiori
	Fundamentação do projeto educativo da Unifra: decorrências para a prática pedagógica	29 de março e 02 de agosto	Magnífica Reitora Iraní Rupolo
	Significados da docência na educação superior	16 de agosto	Profª. Dr. Silvia Isaia
	Relações intra e interpessoais na docência universitária	12 de abril e 20 de agosto	Profª. Ms. Patrícia Comarú
	Planejamento do ensino	03 de abril e 23 de agosto	Profª. Ms. Teresina Leão
	Propostas de metodologias criativas	26 de agosto	Profª. Ms. Janice Vidal Bertoldo
	Processo avaliativo: questões pertinentes ao fazer pedagógico	05 de abril e 29 de agosto	Profª. Ms. Marisa Diniz Dallacort
	Registro autobioFigura: trajetória inicial na docência universitária	13 de setembro e 15 de janeiro	Profª. Ms. Patrícia Comarú, Profª. Ms. Janice Bertoldo, Profª. Ms. Janilse Vasconcelos
2009	Moodle na Prática Pedagógica	14 de julho	Profª. Ms. Carmen Mathias
	Planejamento do ensino e Relatos de experiências de professores contratados no segundo semestre de 2008	22 de fevereiro	Profª. Ms. Teresina Leão e Profª. Ms. Janilse Vasconcelos
	Significados da docência na educação superior	03 de março	Profª. Dr. Silvia Isaia
	Relações intra e interpessoais na docência universitária	06 de março e 11 de agosto	Profª. Ms. Patrícia Comarú
	Propostas de metodologias criativas	09 de março	Profª. Ms. Janice Vidal Bertoldo
	Processo avaliativo: questões pertinentes ao fazer pedagógico	11 de março e 14 de agosto	Profª. Ms. Marisa Diniz Dallacort
	O trabalho acadêmico e administrativo na Pró-reitoria de Graduação	17 de março	Profª. Dr. Vanilde Bisognin e Prof. Dr. Claudemir de Quadros
	O trabalho acadêmico e administrativo na Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão	18 de março e 19 de agosto	Profª. Dr. Solange Fagan
	Fundamentação do projeto educativo da Unifra: decorrências para a prática pedagógica	24 de março e 20 de agosto	Magnífica Reitora Iraní Rupolo
	Registro autobioFigura: trajetória inicial na docência universitária	13 de maio, 17 de julho, 23 de setembro e 14 de dezembro	Profª. Ms. Patrícia Comarú, Profª. Ms. Janice Bertoldo, Profª. Ms. Janilse Vasconcelos
	Planejamento do ensino e Relatos de experiências de professores contratados no segundo semestre de 2008 e primeiro semestre de 2009	03 de agosto	Profª. Ms. Marisa Diniz Dallacort
	Ambiente virtual de aprendizagem - Moodle	04 de agosto	Profª. Ms. Janilse Vasconcelos e Profª. Ms. Walkíria Cordenunsi
	Os desafios de aprender e ensinar no contexto universitário	06 de agosto	Profª. Dr. Silvia Isaia
	Possibilidades metodológicas de ensino	12 de agosto	Profª. Ms. Janice Vidal Bertoldo
O trabalho acadêmico e administrativo na Pró-reitoria de Graduação	18 de agosto	Profª. Dr. Vanilde Bisognin e Profª. Ms. Janilse Vasconcelos	
2010	Fundamentação do projeto educativo da Unifra: decorrências para a prática pedagógica	08 de março e 03 de agosto	Magnífica Reitora Iraní Rupolo
	O trabalho acadêmico e administrativo na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão	09 de março e 04 de agosto	Profª. Dr. Solange Fagan
	O trabalho acadêmico e administrativo na Pró-Reitoria de Graduação	10 de março e 05 de agosto	Profª. Dr. Vanilde Bisognin
	Relatos de experiências de professores contratados no segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010	11 de março e 02 de agosto	Profª. Ms. Patrícia Comarú, Profª. Ms. Janice Bertoldo, Profª. Ms. Janilse Vasconcelos, Profª. Dr. Silvia Isaia
	Ambiente virtual de aprendizagem - Moodle	12 de março e 09 de agosto	Profª. Ms. Janilse Vasconcelos

		agosto	
	O fazer pedagógico: planejamento e ação	15 de março e 10 de agosto	Profª. Ms. Marisa Diniz Dallacort e Profª. Ms. Marilene G. Dalla Corte
	Relações intra e interpessoais na docência universitária	16 de março e 16 de agosto	Profª. Ms. Patrícia Comarú e Prof. Ms. Felipe Schroeder de Oliveira
	Como é que nós aprendemos a ser professor no Ensino Superior?	18 de março	Profª. Dr. Silvia Isaia
	Possibilidades metodológicas de ensino	19 de março e 12 de agosto	Profª. Ms. Janice Vidal Bertoldo
	Processo avaliativo: questões pertinentes ao fazer pedagógico	22 de março e 06 de agosto	Profª. Ms. Marisa Diniz Dallacort e Profª. Dr. Helena Cury
	Registro autobioFigura: trajetória inicial na docência universitária	31 de maio, 21 de julho, 09 de novembro e 13 de dezembro	Profª. Ms. Patrícia Comarú, Profª. Ms. Janice Bertoldo, Profª. Ms. Janilse Vasconcelos, Profª. Dr. Silvia Isaia
	Docência Superior na Unifra	11 de agosto	Profª. Dr. Silvia Isaia
2011	Fundamentação do projeto educativo da Unifra: decorrências para a prática pedagógica	01 de março e 09 de agosto	Magnífica Reitora Iraní Rupolo
	O trabalho acadêmico e administrativo na Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão	02 de março e 10 de agosto	Profª. Dr. Solange Fagan
	O trabalho acadêmico e administrativo na Pró-reitoria de Graduação	03 de março e 16 de agosto	Profª. Dr. Vanilde Bisognin
	Relatos de experiências de professores contratados no segundo semestre de 2010 e dos professores contratados no 1º semestre de 2011	14 de março e 15 de agosto	Prof. Ms. Felipe S. de Oliveira, Profª. Ms. Janice V. Bertoldo e Profª. Dr. Silvia Isaia
	Moodle: como recurso digital	13 de março	Profª. Ms. Janilse Vasconcelos
	O fazer pedagógico: planejamento e ação	31 de março e 24 de agosto	Profª. Ms. Marilene G. Dalla Corte
	Possibilidades metodológicas de ensino	08 de abril e 05 de setembro	Profª. Ms. Janice Vidal Bertoldo
	Relações intra e interpessoais na docência universitária	18 de abril e 23 de setembro	Prof. Ms. Felipe S. de Oliveira e Profª. Ms. Cristiane Bottoli
	Docência Superior na UNIFRA	03 de maio e 03 de outubro	Profª. Dr. Silvia Isaia
	Processo avaliativo: questões pertinentes ao fazer pedagógico	27 de maio e 19 de outubro	Profª. Dr. Helena Cury e Profª. Ms. Marilene G. Dalla Corte
	Registro autobioFigura: trajetória inicial na docência universitária	02 de junho, 14 de julho, 10 de novembro e 25 de novembro	Prof. Ms. Felipe S. de Oliveira, Profª. Ms. Janilse Vasconcelos, Profª. Dr. Silvia Isaia e Profª. Ms. Janice Bertoldo
	Recursos Digitais Institucionais	11 de agosto	Profª. Ms. Janilse Vasconcelos
	Tour pela Unifra	12 de agosto	Vanessa Staudt Kaufmann

APÊNDICE D – FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO PERÍODO DE 2000 À 2006 E DE 2009 À 2012

Ano	Temática	Data	Palestrante
2000	A avaliação da aprendizagem no ensino superior	03 de abril	Prof. Dr. Oswaldo Alonso Rays
	Planejamento da prática pedagógica no ensino superior	20 de julho	Profª. Dr. Délcia Enriquone
	A aula no ensino superior	20 de outubro	Profª. Dr. Denise Leite
2001	Aula universitária do futuro: uma arquitetura estratégica entre conhecimento, ética e política	16 de janeiro	Profª. Dr. Denise Leite
	A formação de profissionais da educação	17 de julho	Prof. Dr. Dermeval Saviani
	Diretrizes curriculares para cursos de graduação: inovação qualitativa	5 de setembro	Profª. Dr. Leda Scheibe
	A docência na universidade: polêmicas e alternativas	30 de outubro	Profª. Dr. Beatriz Daudt Fischer
2002	Métodos de ensino: decorrências para a prática docente universitária.	20 de junho	Profª. Dr. Maria Isabel da Cunha
2004	Fundamentos filosóficos, sociais e histórico-culturais da educação	05 e 11 de março	Profª. Dr. Elisete Medianeira Tomazzetti e Magnífica Reitora Ir. Iraní Rupolo
	A gestão política, administrativa e didático-pedagógica nas instituições de ensino superior	29 e 30 de março	Profª. Dr. Neuza Aparecida Ramos
	A prática docente no ensino superior: perspectivas atuais	13 de abril	Profª. Dr. Venice Teresinha Grings
	Metodologia e avaliação no ensino superior	3 a 7 de maio	Profª. Dr. Lea das Graças Camargo Anastasiou
	A universidade no século 21: desafios e perspectivas	19 de agosto	Profª. Dr. Wrana Maria Panizzi
2005	O problema e o uso da pesquisa no ensino superior	10 de janeiro	Profª. Dr. Neusi Aparecia Navas Berbel
	Evolução da discussão da ética na pesquisa com humanos	20 de julho	Prof. Dr. Neuro José Zambam
	Bioética	20 de julho	Prof. Dr. Silvino Malfati
	Caso Brasil: a evolução social e as experiências na proteção dos direitos da criança e do adolescente	18 de outubro de	Prof. Dr. Marlene Vaz
2006	Economia e mundo do trabalho	6 de janeiro	Prof. Dr. Márcio Pochmann
	Inovação e tecnologia	5 de junho	Prof. Dr. David Martin Johnston
2009	Educação Digital	7 e 8 de janeiro	Profª. Ms. Janilse Vasconcelos
	Ambiente Moodle: ferramenta de apoio à aprendizagem	8 de janeiro	Profª. Ms. Walkiria Cordenunsi
	Avaliação da aprendizagem em ciências exatas	8 de janeiro	Profª. Dr. Helena Noronha Cury
	Educação financeira	8 de janeiro	Prof. Ms. Alexandre Reis
	Nova ortografia da língua portuguesa	8 de janeiro	Profª. Ms. Adriana Maciel
	Jovens, cultura e educação	14 de janeiro	Profª. Dr. Maria Stephanou
	Windows Movie Maker	22 de abril	Profª. Ms. Edna Márcia de Souza
	Google Docs	8 de maio	Profª. Ms. Janilse Vasconcelos
Hipertexto como Recurso Digital na	11 de maio	Profª. Ms. Rita Gonçalves	

	Educação		
	Fotografia na educação superior	25 de maio	Arquivista Luciana Souza de Brito
	Blog	1º de junho	Profª. Ms. Janilse Vasconcelos
	Moodle na Prática Pedagógica	09 de junho	Profª. Ms. Carmen Mathias
	Desafios da gestão: o trabalho pedagógico dos coordenadores dos cursos	25 de novembro	Profª. Dr. Léa das Graças Camargos Anastasiou
	A prática docente do professor universitário	25 de novembro	Profª. Dr. Léa das Graças Camargos Anastasiou
2010	<i>G-mail + Google Calendar</i> : e-mail com rótulos (<i>tags</i>), <i>chat</i> , calendário e organizador pessoal.	06 de janeiro	Prof. Ms. Iuri Lammel Marques
	<i>Zoho e Google Docs</i> : ferramentas gratuitas e <i>on-line</i> para texto, planilha, slide, etc.	08 de janeiro	Prof. Ms. Iuri Lammel Marques
	<i>Scribd e Slideshare</i> : apresentação de documentos em qualquer computador com internet.	11 de janeiro	Gustavo Zimmermann
	<i>Picasa e Flickr</i> : imagens compartilhadas com qualquer usuário <i>on-line</i> .	12 de janeiro	Gustavo Zimmermann
	Discos virtuais (<i>4Share, Megaupload</i>): pendrive <i>on-line</i> e compartilhado.	13 de janeiro	Gustavo Zimmermann
	<i>Google sites</i> : criação de sites simples e integrados aos serviços <i>Google</i>	14 e 15 de janeiro	Prof. Ms. Iuri Lammel Marques
	Licenciatura e as Inovações Educativas	07 de janeiro	Profª. Dr. Maria Antonia Ramos de Azevedo
	Cibercultura	14 de julho	Profª. Ms. Daniela Aline Hinerasky
	O planejamento como direção para construção da aprendizagem significativa	14 de julho	Profª. Dr. Vania Elisabeth Barlette
	O pensamento Franciscano integrado na Unifra	15 de julho	Prof. Dr. Valdir Pretto
	Site do professor	15 de julho	Profª. Ms. Janilse Vasconcelos e Arquista Luciana Vargas Gutterres
	Ambiente Moodle: ferramenta de apoio à aprendizagem	16 de julho	Profª. Ms. Janilse Vasconcelos
	Fotografia digital	19 de julho	Prof. Ms. Roberto Lima Bordin
	O uso da imagem como ferramenta de pesquisa no ensino superior	19 de julho	Prof. Ms. Félix Miguel Nascimento Guazina
	Fotoshop	20 de julho	Gustavo Freitas
	<i>Google sites</i> : criação de sites simples e integrados aos serviços <i>Google</i> .	20 de julho	Prof. Ms. Iuri Lammel Marques
2011	Produção acadêmica: linguagem e metodologia	3, 4,6 e 7 de janeiro	Prof. Dr. Afranio A. Righes, Profª. Ms. Nilsa Barin e Profª. Dr. Valéria Bortoluzzi
	Ambiente virtual de aprendizagem: Moodle	11 e 12 de janeiro	Prof. Ms. Fábio Franciscato
	O estudo de caso como metodologia do particular na pesquisa clínica e social	13 de janeiro	Prof. Ms. Marcos Pippi
	Do Projeto Pedagógico ao Plano de Sala de Aula: a difícil tarefa de transformar ideias em ação	18 de março	Profª. Dr. Nilda Stecanela
	Instrumentalização para o uso do Ambiente Moodle: um estudo inicial	12 de julho	Profª. Ms. Janilse F. Nunes Vasconcelos
	Instrumentalização para o uso do Ambiente Moodle: um estudo intermediário	12 de julho	Prof. Ms. Roberto Wiest

	Instrumentalização para o uso do Ambiente Moodle: um estudo avançado	12 de julho	Prof. Ms. Henrique G. G. Pereira
	Concepções e discussões metodológicas sobre o planejamento de ensino na educação superior	13 de julho	Profª. Ms. Marilene Dalla Corte
	Avaliação: o quê, como e por quê?	14 de julho	Profª. Dr. Helena Cury
	Google Sites: criação de sites simples e integrados aos serviços Google.	15 de julho	Prof. Ms. Iuri Lammel Marques
	Introdução à Bioestatística utilizando o programa SPSS	27 e 28 de julho	Prof. Dr. Mário Bernardes Wagner
	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	18 e 1º de agosto e 13 e 26 de setembro	Profª. Ms. Camila Camillo, Profª. Ms. Juliane Morgenstern e Profª. Ms. Michele Pereira
	Capacitação em CMS - Wordpress	05 e 06 de setembro	Prof. Ms. Iuri Lammel e Design Wagner Antonio
2012	Saberes na orientação do Trabalho Final de Graduação	03 de janeiro	Prof. Dr. Afrânio Righes
	LIBRAS na prática	04 de janeiro	Profª. Ms. Juliane Marschall Morgenstern
	Plataforma Brasil	10 e 11 de janeiro	Equipe do Comitê de Ética
	Qualidade da educação superior: gestão da sala de aula	13 de março	Profª. Dr. Marília Morosini
	Formação de Professores para atuação na Modalidade EAD	04 a 22 de junho	Profª. Dr. Ana Marli Bulegon, Prof. Ms. Iuri Lammel, Profª. Ms. Janilse F. Nunes, Profª. Dr. Suzete Benites
	Avaliação da Educação Superior	06 de agosto	Profª. Ms. Claudia Maffini Griboski
	Moodle: ferramentas	05 de julho	Profª. Dr. Ana Marli Bulegon
	Google Drive	16 de julho	Profª. Dr. Valéria Bortoluzzi
	Currículo Lattes: preenchimento	17 de julho	Profª. Dr. Renata Raffin
	LIBRAS na prática	17 de julho	Profª. Ms. Michele Pereira
	Edição e publicação de vídeo pedagógico	18 de julho	Prof. Ms. Iuri Lammel Marques
	Prezzi	19 de julho	Profª. Dr. Valéria Bortoluzzi -
	Scribd e Slideshare: apresentação de documentos em qualquer computador com internet.	20 de julho	Prof. Ms. Iuri Lammel Marques
	Prática Pedagógica no Moodle	03 e 10 de agosto	Profª. Ms. Janilse F. Nunes

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO

PPGE



**Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Exma. Sr^a. Irmã Iraní Rupolo

Magnífica Reitora do Centro Universitário Franciscano - Brasil.

Solicitamos a autorização institucional para a realização da pesquisa **“Redes institucionalizadas na educação superior: um modelo para a [trans] formação no início da carreira docente”** pela estudante do Curso de Doutorado em Educação (UFSM/PPGE) Janilse Fernandes Nunes, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Silvia Maria de Aguiar Isaia e co-orientação da Prof.^a Dr^a Adriana Moreira da Rocha (UFSM/CE).

O objetivo geral desta pesquisa de abordagem qualitativa é investigar as trajetórias docentes de professores principiantes em duas instituições de Educação superior, uma brasileira e outra espanhola, com relação aos elementos empíricos e conceituais que nos permitam (re) pensar uma **proposta complexo de processo [trans] formativo em rede, articulando dispositivos para processos autoformativos.**

Os objetivos específicos são: a) configurar os programas, a partir dos contextos formativos institucionalizados, quanto às peculiaridades de cada realidade e as proximidades dos processos formativos nelas desenvolvidos, tendo como foco os professores principiantes; b) compreender como se articulam em cada programa os professores principiantes e os mentores; c) indicar elementos que promovam o protagonismo entre professores principiantes e mentores; d) analisar as contribuições de um programa para a aprendizagem da docência superior e, conseqüentemente, para a autoformação docente; e) identificar quais experiências formativas contribuem para a confluência entre os saberes específicos, tecnológicos e pedagógicos; f) levantar demandas para que programas em rede possam desenvolver possíveis respostas aos desafios à Educação Superior na cultura digital.

Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os professores principiantes vinculados ao processo formativo Programa Saberes do Centro Universitário Franciscano - RS - Brasil e do processo formativo “Assessoramento Pedagógico” da Universidade de Sevilla - Espanha, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da Análise Interpretativa Complexa

Durante a realização da pesquisa no Centro Universitário Franciscano, solicita-se a autorização para acessar os documentos correntes e permanentes da Pró-reitoria de Graduação caso haja a necessidade de complementar as informações produzidas nas entrevistas narrativas. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome ‘Centro Universitário Franciscano’ possa constar na versão definitiva da tese de doutorado assim como em livro, artigos e demais materiais bibliográficos de cunho científico.

Ressaltamos que as informações reunidas nas entrevistas narrativas serão mantidas em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. Saliento, ainda, que o conjunto informacional reunido será utilizado tão somente para a realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração da Reitoria do Centro Universitário Franciscano, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição aos esclarecimentos necessários.

Santa Maria, 07 de abril de 2014.

Prof.^a Dr.^a Silvia Maria de Aguiar Isaia
Orientadora da pesquisa.
e-mail: silviamariaisaia@gmail.com

Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha
Co-orientadora da pesquisa.
e-mail: adrianaufsm@gmail.com

Janilse Fernandes Nunes
Estudante do Curso de Doutorado em Educação (UFSM) /autora da pesquisa.
E-mail: janilsenunes@gmail.com

Concorda:

Prof.^o. Ms. Iraní Rupolo
Magnífica Reitora do Centro Universitário Franciscano - Brasil.

APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE DE SEVILLA

PPGE



**Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Exmo. Sr. Antonio Ramón de Arellano López
Magnífico Reitor da Universidade de Sevilla - Espanha.

Solicitamos a autorização institucional para a realização da pesquisa **‘DO ISOLAMENTO PEDAGÓGICO À CIRCULARIDADE INTEGRATIVA: PROFESSORES PRINCIPIANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS MANDALAS AUTOFORMATIVAS EM REDES INSTITUCIONALIZADAS’** pela estudante do Curso de Doutorado em Educação (UFSM/PPGE) Janilse Fernandes Nunes, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Maria de Aguiar Isaia e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha (UFSM/CE).

O objetivo geral desta pesquisa de abordagem qualitativa é investigar as trajetórias docentes de professores principiantes em duas instituições de Educação superior, uma brasileira e outra espanhola, com relação aos elementos empíricos e conceituais que nos permitam (re) pensar um **modelo de processo formativo em rede (Mandala)**, com dispositivos do pensamento complexo sobre os processos autoformativos.

Os objetivos específicos são: a) configurar os programas, a partir dos contextos formativos institucionalizados, quanto às peculiaridades de cada realidade e as proximidades dos processos formativos nelas desenvolvidos, tendo como foco os professores principiantes; b) compreender como se articulam em cada programa os professores principiantes e os mentores; c) indicar elementos que promovam o protagonismo entre professores principiantes e mentores; d) analisar as contribuições de um programa para a aprendizagem da docência superior e, conseqüentemente, para a autoformação docente; e) identificar quais experiências formativas contribuem para a confluência entre os saberes específicos, tecnológicos e

pedagógicos; f) levantar demandas para que programas em rede possam desenvolver possíveis respostas aos desafios à Educação Superior na cultura digital.

Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os professores principiantes vinculados ao processo formativo Programa Saberes do Centro Universitário Franciscano - RS - Brasil e do processo formativo “Assessoramento Pedagógico” da Universidade de Sevilla - Espanha, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da Análise Interpretativa Complexa.

Durante a realização da pesquisa na Universidade de Sevilla - Espanha, solicita-se a autorização para acessar os documentos correntes e permanentes do Departamento de Documentação caso haja a necessidade de complementar as informações produzidas nas entrevistas narrativas. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome ‘Universidade de Sevilla’ possa constar na versão definitiva da tese de doutorado assim como em livro, artigos e demais materiais bibliográficos de cunho científico.

Ressaltamos que as informações reunidas nas entrevistas narrativas serão mantidas em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. Saliento, ainda, que o conjunto informacional reunido será utilizado tão somente para a realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração desta Chefia de Departamento, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição aos esclarecimentos necessários.

Santa Maria, 21 de fevereiro de 2014.

Prof. Dr. Antonio Ramírez de Arellano López
Magnífico Reitor da Universidade de Sevilla - Espanha.

Prof.ª Dr.ª Silvia Maria de Aguiar Isaia
Orientadora da pesquisa.
e-mail: silviamariaisaia@gmail.com

Prof.ª Dr.ª Adriana Moreira da Rocha
Co-orientadora da pesquisa.
e-mail: adrianaufsm@gmail.com

Janilse Fernandes Nunes
Estudante do Curso de Doutorado em Educação (UFSM) /autora da pesquisa.
E-mail: janilsenunes@gmail.com

APÊNDICE G – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Redes institucionalizadas na educação superior: um modelo para a [trans] formação no início da carreira docente

Pesquisador responsável: Prof.^a Dra. Silvia Maria de Aguiar Isaia

Instituição/Departamento: UFSM/Departamento de Fundamentos da Educação.

Telefone para contato: (55) 3221 4417

Endereço eletrônico: silviamariaisaia@gmail.com

Pesquisador co-responsável: Prof.^a Dra. Adriana Moreira da Rocha

Instituição/Departamento: UFSM/Departamento de Fundamentos da Educação (FUE)

Telefone para contato: (55) 3220 9685

Endereço eletrônico: adrianaufsm@gmail.com

Local da coleta de dados: Processos formativos para professores principiantes no Centro Universitário Franciscano e na Universidade de Sevilla

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados por meio de gravações (entrevistas narrativas) e pesquisas em documentos do Processos Formativos: Programa Saberes do Centro Universitário Franciscano e o *Programa de Formación de Noveles* da Universidade de Sevilla. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas **única e exclusivamente** para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa GTFORMA (<http://w3.ufsm.br/gtforma/>), situado no Prédio 16 (Centro de Educação/UFSM), sala número 3175, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Professora pesquisadora Silvia Maria de Aguiar Isaia. Após este período, os dados serão eliminados. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria, 25 de março de 2014.

Prof.^a Dra. Silvia Maria de Aguiar Isaia
Pesquisadora responsável

Prof.^a Dra. Adriana Moreira da Rocha
Pesquisadora co-responsável

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO – PORTUGUÊS E ESPANHOL



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

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Título do Projeto de Pesquisa: Redes institucionalizadas na educação superior: um modelo para a [trans] formação no início da carreira docente

Orientadora da pesquisa: Prof.^a Dra. Silvia Maria de Aguiar Isaia

Instituição: UFSM

Co-orientadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel. SIAPE: 3142282.

Instituição/Departamento: UFSM/CE/PPGE/FUE

Autor da Pesquisa: Janilse Fernandes Nunes, Matrícula no Curso de Doutorado em Educação (PPGE/UFSM): **201260898**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Redes institucionalizadas na educação superior: um modelo para a [trans] formação no início da carreira docente”, por ser um (a) professor (a) que atende aos requisitos do mencionado estudo. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a criação de um modelo complexo de processo [trans] formativo em rede, para professores na Educação Superior. Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como *objetivo geral investigar a constituição dos programas de assessoramento pedagógico, seus dispositivos práticos e autoformativos para professores principiantes, desenvolvidos em duas instituições de Educação Superior, uma brasileira e outra espanhola, tendo em vista a concepção de um modelo de processo [trans] formativo em rede frente aos desafios à Educação Superior.*

Os objetivos específicos da pesquisa são: Configurar os programas, a partir dos contextos formativos institucionalizados, quanto às peculiaridades de cada realidade e as proximidades dos processos formativos nelas desenvolvidos, tendo como foco os professores principiantes; Compreender como se articulam em cada programa os professores principiantes e os mentores; Indicar elementos que promovam o protagonismo entre professores principiantes e

mentores; Analisar as contribuições de um programa para a aprendizagem da docência superior e, conseqüentemente, para a autoformação docente; Identificar quais experiências formativas contribuem para a confluência entre os saberes específicos, tecnológicos e pedagógicos; Levantar demandas para que programas em rede possam desenvolver possíveis respostas aos desafios à Educação Superior na cultura digital. Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os professores principiantes/mentores/formadores envolvidos nos processos formativos, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de tese. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da análise interpretativa complexa. As informações reunidas, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercute no processo de formação dos professores universitários.

A pesquisadora do presente projeto de tese se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos participantes cujas informações serão reunidas por meio de questionários eletrônicos e entrevistas narrativas com os professores. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações dos sujeitos somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão arquivadas, sob a responsabilidade da autora da pesquisa, Janilse Fernandes Nunes.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados por meio de gravações (entrevistas narrativas), questionário eletrônico por meio do Google Drive e pesquisas em documentos acerca dos programas de formação para professores em início da carreira no Centro Universitário Franciscano e na Universidade de Sevilla. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas **única e exclusivamente** para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa GTFORMA (<http://w3.ufsm.br/gtforma/>), situado no Prédio 16 (Centro de Educação/UFSM), por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Professora pesquisadora Silvia Maria de Aguiar Isaia. Após este período, os dados serão eliminados.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para os esclarecimentos necessários, disponibilizo os seguintes *e-mails*: janilsenunes@gmail.com, silviamariaisaia@gmail.com e adrianaufsm@gmail.com, bem como os telefones (55)96556116, (55)3221 4417 e (55)3220 9685, pelos quais você tem acesso a pesquisadora e as orientadoras da pesquisa. A residência da autora da pesquisa encontra-se na Rua Dr. Eduardo Pinto de Moraes, 105, CEP. 97015 – 160, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo *e-mail* comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Santa Maria, _____ de _____ de 2014.

Prof.^a Dr.^a Silvia Maria de Aguiar Isaia
Orientadora da Pesquisa

Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha
Co-orientadora da Pesquisa

Janilse Fernandes Nunes
Autor da Pesquisa

Nome do/a participante: _____

Assinatura do/a participante: _____



**UNIVERSIDAD FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POSGRADO EN EDUCACIÓN**

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO Y LIBRE ACLARACIÓN.

Título del Proyecto de Investigación: Redes institucionalizadas en la educación superior: una propuesta para la [trans] formación al inicio de la carrera docente

Orientadora de la investigación: Prof.^a Dra. Silvia Maria de Aguiar Isaia

Institución: UFSM

Co-orientadora de la investigación: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel. SIAPE: 3142282.

Institución/Departamento: UFSM/CE/PPGE/FUE

Autor de la Investigación: Janilse Fernandes Nunes, Matrícula en el Curso de Doctorado en Educación (PPGE/UFSM): **201260898**

Usted está siendo invitado (a) a participar de la investigación “Redes institucionalizadas en la educación superior: un modelo para la [trans] formación al inicio de la carrera docente”, por ser un (a) profesor(a) que atiende a los requisitos del mencionado estudio. Consideramos su participación esencial, contribuyendo para la creación de un modelo complejo de proceso [trans] formativo en red, para profesores en la Educación Superior. Aclaremos de forma detallada y libre de cualquier tipo de intimidación o coerción que la investigación arriba declarada tiene como *objetivo general investigar la constitución de los programas de asesoramiento pedagógico, sus dispositivos prácticos y auto formativos para profesores principiantes, desarrollados en dos instituciones de Educación Superior, una brasileña y otra española, visando la concepción de un modelo de proceso [trans] formativo en red frente a los desafíos a la Educación Superior. Los objetivos específicos de dicha investigación son: Configurar los programas, a partir de los contextos formativos institucionalizados, frente a las peculiaridades de cada realidad y a las proximidades de los procesos formativos en ellas desarrollados, teniendo como foco los profesores principiantes; Comprender como se articulan en cada programa los profesores principiantes y los mentores; Indicar elementos que promuevan el protagonismo entre profesores principiantes y mentores; Analizar las contribuciones de un programa para el aprendizaje de la docencia superior y, consecuentemente, para la autoformación docente;*

Identificar qué experiencias formativas contribuyen para la confluencia entre los saberes específicos, tecnológicos y pedagógicos; Levantar demandas para que programas en red puedan desarrollar posibles respuestas a los desafíos de la Educación Superior en la cultura digital. En relación a los procedimientos metodológicos, se propone la realización de cuestionarios exploratorios y de entrevistas narrativas, guiadas por tópicos con los profesores principiantes/mentores/formadores envueltos en los procesos formativos, seleccionados por medio de criterios especificados en el proyecto de tesis. El conjunto informacional reunido será interpretado con el auxilio de un análisis interpretativo complejo. Las informaciones reunidas, después de organizadas y analizadas, podrán ser divulgadas y publicadas, pero manteniendo el anonimato de la persona.

La presente investigación no coloca en riesgo la vida de sus participantes, tampoco tiene carácter de provocar daños morales, psicológicos o físicos. Sin embargo, por tratar de resultados presentados, esto podrá suscitar diferentes emociones, de acuerdo con la significación de su contenido para cada sujeto. Por otro lado, consideramos que los beneficios son relevantes, a nivel personal, por dar oportunidad para momentos de reflexión y por estudiar un fenómeno que repercute en el proceso de formación de los profesores universitarios.

La investigación del presente proyecto de tesis se compromete a preservar la privacidad de los sujetos participantes cuyas informaciones serán reunidas por medio de cuestionarios electrónicos y entrevistas narrativas con los profesores. Se puede también resaltar que, estas informaciones serán utilizadas única y exclusivamente para la ejecución del presente proyecto. Las informaciones de los sujetos solamente podrán ser divulgadas de forma anónima y serán archivadas, sobre la responsabilidad de la autora de la Investigación, Janilse Fernandes Nunes.

Los investigadores del presente proyecto se comprometen a preservar la privacidad de los sujetos cuyos datos serán recogidos a través de grabaciones (entrevistas narrativas), cuestionario electrónico a través de Google Drive e investigaciones en documentos sobre dos programas de formación para profesores que están a inicio de su carrera en el Centro Universitario Franciscano en Brasil y en la Universidad de Sevilla en España. Se está de acuerdo que estas informaciones serán utilizadas **única** y **exclusivamente** para la ejecución del presente proyecto. Las informaciones solamente podrán ser divulgadas de forma anónima y van a mantenerse en la sala del Grupo de Investigación GTFORMA (<http://w3.ufsm.br/gtforma/>), situado en el Edificio 16 (Centro de Educación/UFSM), durante cinco años, sobre la responsabilidad de la Profesora investigadora Silvia Maria de Aguiar Isaia. Luego de ese período, los datos serán eliminados.

Usted tiene, a partir de ahora, el derecho de: recibir respuestas para todas sus dudas y preguntas que desee hacer sobre los asuntos referentes al desarrollo de esta investigación; retirar su consentimiento, a cualquier momento, y dejar de participar del estudio sin problemas y sin sufrir ningún tipo de reprensión; tener su identidad preservada en todos los momentos de la investigación.

Para aclaraciones necesarias, los siguientes *e-mails* están a disposición: janilsenunes@gmail.com, silviamariaisaia@gmail.com y adrianaufsm@gmail.com, así como los teléfonos (55)96556116, (55)3221 4417 y (55)3220 9685, en los que usted tiene acceso a la investigación y a las orientadoras de la investigación. La dirección de la autora de la investigación se encuentra en la calle Dr. Eduardo Pinto de Moraes, 105, CEP. 97015 – 160, Santa María, Rio Grande do Sul, Brasil.

De la misma forma el Comité de Ética en investigación de UFSM se encuentra en la Avenida Roraima, 1000 – Edificio de la Rectoría - 2º Piso - Ciudad Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Puede entrar en contacto por los teléfonos (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 y por *e-mail* comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Santa María, _____ de _____ de 2015.

Prof.^a Dr.^a Silvia Maria de Aguiar Isaia
Orientadora de la Investigación

Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha
Co orientadora de la Investigación

Janilse Fernandes Nunes
Autor de la Investigación

Nombre del /de la participante: _____

Firma del/de la participante: _____