

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

**SER DOCENTE NA GESTÃO E SER GESTOR NA
DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A INICIAÇÃO À
CARREIRA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Michele de Oliveira Rodrigues

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**SER DOCENTE NA GESTÃO E SER GESTOR NA
DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A INICIAÇÃO À
CARREIRA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Michele de Oliveira Rodrigues

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS, Brasil

2015

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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado.

**SER DOCENTE NA GESTÃO E SER GESTOR NA
DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A INICIAÇÃO À
CARREIRA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Elaborado por
Michele de Oliveira Rodrigues

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Adriana Moreira da Rocha Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Prof.^a Ana Carla Hollweg Powaczuk Dr. (UFSM)
(Coorientadora)

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

Prof. Francisco Nilton Gomes de Oliveira Dr. (UFSM)

Prof. Danilo Barbiero Dr. (UFSM)

Santa Maria, 09 de dezembro de 2015.

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso eu sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...
(Fernando Pessoa)*

AGRADECIMENTOS

Nestas horas de finalização de uma etapa, muitas coisas são lembradas, revividas e reelaboradas. Meus agradecimentos aqui serão rápidos e evidentemente menores do que o sentimento por cada pessoa, grupo e instituição que constituem minha trajetória profissional.

Agradeço a professora Adriana, tão amiga quanto orientadora, pelas palavras de incentivo, de conforto e de autoridade quando preciso. Desde a graduação ela é exemplo de mulher, de professora, de pesquisadora, de quem, quiçá um dia, me tornarei.

Agradeço a professora Ana, tenho certeza que suas contribuições estimularam o meu novo jeito de entender a formação docente.

Agradeço a Banca Examinadora pela leitura atenta deste trabalho e pelas orientações necessárias nesse caminho tão aventureiro como a pesquisa.

Agradeço aos meus pais, que de longe continuavam reconhecendo meus potenciais e limites, dando apoio.

E aos meus irmãos que nestes últimos anos compartilham novamente o dia a dia, as angústias, as alegrias, as tristezas. Mostrando que o amor exige fé, exige perseverança e esperança. Na verdade, ele exige que saibamos superar as dificuldades juntos! Éder e Eliane, amo vocês!

Agradeço a amiga e colega Luciana Patrícia que com sua alegria e luz ensinou-me que não podemos abraçar todo mundo, mas que podemos abraçar algumas pessoas e fazer a diferença. Exemplo de determinação, força e caráter.

Ao amigo e companheiro de todas as horas Guilherme, pelo companheirismo, pelas palavras de apoio, pela amizade, pela simplicidade e pela capacidade de se doar sem pedir nada em troca.

Agradeço as colegas de trabalho Marília e Fernanda pelo apoio, compreensão e pelas palavras de carinho dentro do ambiente escolar. Palavras que tornaram o exercício da profissão, naquele ambiente, menos solitário e mais acolhedor.

Agradeço a turma 52 pela compreensão e o carinho diário que foram essenciais e motivadores para seguir esse caminho.

Agradeço ao Grupo GTFORMA, ao Grupo GPKOSMOS e a UFSM pela possibilidade de imersão na pesquisa com as devidas condições para tal, em especial a Professora Silvia e aos integrantes dos grupos que convivem e buscam no saber as respostas, as incertezas, a vida.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

SER DOCENTE NA GESTÃO E SER GESTOR NA DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A INICIAÇÃO À CARREIRA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

AUTORA: MICHELE DE OLIVEIRA RODRIGUES

ORIENTADORA: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA

O presente estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de pesquisa 1 - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Teve como temática central a docência e a gestão no início da carreira universitária. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as referências de gestão que influenciam os docentes iniciantes ao atuarem como coordenadores gestores nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no que se refere, à entrada na carreira e a assunção aos cargos de gestão no início da carreira docente. Especificamente, trabalhamos os seguintes objetivos: a) compreender a configuração das dinâmicas de gestão lideradas pelos coordenadores gestores iniciantes nos cursos de licenciatura; b) reconhecer os enfrentamentos dos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas; c) reconhecer os processos de aprendizagem produzidos pelos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas. O processo metodológico envolveu uma pesquisa qualitativa de viés narrativo (BAUER; GASKELL, ALLUM, 2004; BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; CONNELLY; CLANDININ, 1995; HUBERMAN, 1998; MC EWAN, 1998) e a análise dos dados deu-se a partir da análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2007). A definição teórico-conceitual foi construída a partir dos conceitos: complexidade da docência, a formação do formador e movimentos da docência e da aprendizagem docente, início da carreira docente, modelos de gestão, ambiência e resiliência docente.

Palavras-chave: Ambiência gestora. Modelos de gestão. Entrada na carreira docente. Aprendizagem docente.

ABSTRACT

Dissertation Masters

Program for Postgraduate in Education

Federal University of Santa Maria

BE TEACHING IN MANAGEMENT AND BE MANAGER IN TEACHING: A LOOK ON THE INITIATION TO CAREER IN THE UNIVERSITY CONTEXT

AUTHOR: MICHELE DE OLIVEIRA RODRIGUES

PROFESSOR ADVISOR: ADRIANA ROCHA MOREIRA VEIGA

This study is linked to the Program of Graduate Studies in Education (PPGE), research Line 1 - Formation, Knowledges and Professional Development. It had as its central theme the teaching and management at the beginning of the university career. The general objective of the research was to investigate the management of references that influence the beginner teachers to act as managers coordinators in graduation courses of the Federal University of Santa Maria (UFSM), as regards to the entry into the career and the assumption to management roles at the beginning of the teaching career. Specifically, we worked the following objectives: a) understand the configuration of the management dynamics led by the beginners managers coordinators in undergraduate courses; b) recognize the confrontations of beginning teachers on assuming management positions in undergraduate courses; c) recognizing learning processes produced by beginning teachers on assuming management positions in undergraduate courses. The methodology involved a qualitative research of narrative bias (BAUER; GASKELL, ALLUM, 2004; BOLIVAR; Sunday; Fernández, 2001; CONNELLY; Clandinin, 1995; HUBERMAN, 1998; MC EWAN, 1998) and the data analysis was given from the discursive textual analysis (MORAES, 2003; MORAES; Galiazzi, 2007). The theoretical-conceptual definition was built from the concepts: complexity of teaching, formation of the trainer and teaching and teacher learning movements, early teaching career, management models, ambience and teaching resilience.

Keywords: management ambience. Management models. Entry into the teaching profession. Teacher learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Delimitação temática e desdobramentos	21
Quadro 2: Delineamento do contexto da Pesquisa.	23
Quadro 3: Quadro questões pesquisa exploratória	26
Quadro 4: Proposição de eixos narrativos e tópicos-guia	31
Quadro 5: Conhecimento atual do tema.....	49
Quadro 6: Modelos de Gestão	58

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Carta de apresentação do pesquisador à instituição	100
Apêndice B – Termos de Autorização Institucional	101
Apêndice C – Termo de Confidencialidade.....	105
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	106

SUMÁRIO

RESUMO	7
LISTA DE APÊNDICES	10
SUMÁRIO.....	11
CAPÍTULO INTRODUTÓRIO	13
CAPÍTULO 1	19
DESIGN INVESTIGATIVO.....	19
1.1 Área temática	19
1.2 Questões problematizadoras	19
1.2.1 Questão geradora	19
1.2.2 Questões consequentes	19
1.3 Objetivos.....	20
1.3.1 Objetivo geral.....	20
1.3.2 Objetivos específicos	20
1.4 Concepção e detalhamento da investigação.....	22
1.4.1 Cenários e protagonistas	22
1.4.2 Pesquisa qualitativa: abordagem narrativa	27
1.5 Comitê de Ética em Pesquisa.....	32
CAPÍTULO 2	34
CONHECIMENTO ATUAL DO TEMA E CAMINHO INVESTIGATIVO	34
2.1 Os achados de pesquisa	34
CAPÍTULO 3	53
UNIVERSIDADE HOJE	53
3.1 Gestão acadêmica na complexidade da docência (ensino, pesquisa, extensão e gestão)	53
3.3 Ambiência docente e gestora	59
CAPÍTULO 4	62
REALIDADE E DESAFIOS À DOCÊNCIA	62
4.1 Desafios da carreira docente: professores principiantes na gestão.....	62
4.2 Movimentos da aprendizagem docente	64
4.3 Processos de resiliência (Enfrentamentos)	68
CAPÍTULO 5	70

SER DOCENTE NA GESTÃO E SER GESTOR NA DOCÊNCIA: DESAFIOS DO INÍCIO DE CARREIRA.....	70
5. 1 Breve contextualização dos sujeitos da pesquisa	70
5.2 Ambiência institucional.....	73
5.2.1 Condições oferecidas pela instituição para a carreira docente	73
5.2.2 Professores principiantes (docência complexa = ensino, pesquisa, extensão e gestão)	76
5.2.3 Processos de resiliência (Enfrentamentos).....	79
5.3 Dinâmicas de Gestão.....	81
5.3.1 Processos de gestão/implicações ao assumir o cargo	81
5.3.2 Dinâmicas de gestão acadêmica/modelos de gestão.....	83
5.3.3 Ambiência docente e gestora.....	86
5.4 Processos de Aprendizagem gestora	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
APÊNDICES	98
Apêndice A – Carta de apresentação do pesquisador	99
Apêndice B – Termo de Autorização Institucional	100
Apêndice C – Termo de Confidencialidade	104
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	105

CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

O desenvolvimento de uma dissertação é um desafio para qualquer pesquisador, sendo impossível nesse percurso não nos remetermos a nossa caminhada pessoal e profissional. Considero que o processo formativo de cada profissional possui uma especificidade própria que envolve dimensões pessoais e profissionais. Dessa maneira, o desenvolvimento dessa dissertação é fruto de uma longa caminhada pessoal e profissional que venho construindo a algum tempo.

Deste modo, é interessante situar meu estudo apresentando momentos da minha trajetória na tentativa de elucidar marcas que revelam as inquietações que originam e delimitam minhas questões de pesquisa. Um esforço que sinaliza a busca do sentido pessoal desse empreendimento a partir da retomada de minhas experiências e dos conhecimentos produzidos ao longo de minha trajetória de (trans)formação. Segundo Josso (2004), as experiências de vida pelas quais as pessoas passam podem ser formadoras quando é possível explicitar o que foi aprendido no que tange o saber-fazer, o saber-pensar e o saber situar-se.

Começo a retomada de meu percurso pela minha opção pelo magistério, a qual foi fortemente influenciada pelas expectativas familiares, pelo fato da profissão docente e professor ser muito valorizada em minha cidade. Minha cidade é localizada na região da campanha e lá, ainda, se tem o pensamento de que o único caminho a ser seguido pelas “moças de família” é o Curso Normal. Também pelo motivo de ser uma cidade pouco desenvolvida sendo o magistério uma garantia de emprego. Assim, no ensino médio optei pelo Curso Normal. Como desde pequena ouvi meu pai falar e orgulhar-se das irmãs professoras, este foi um caminho quase que natural, pois desde pequena disse que seria professora e com o passar dos anos esse desejo foi ficando cada vez mais próximo.

Em dois mil e nove prestei vestibular para duas universidades, Pedagogia na UFSM e Biologia Licenciatura na UNIPAMPA e, pelo PROUNI, tentei vaga na URCAMP. Passei nos três, na URCAMP consegui vaga para Matemática. Como minha irmã já estava em Santa Maria e como a UFSM era a melhor universidade dentre as três, optei por Pedagogia. E também ao final do Curso Normal tinha me encontrado com a profissão, trabalhar com as séries iniciais era um sonho para mim e Pedagogia era a opção que ajudaria a realizá-lo. Escolhi esta profissão pelo fato de ter me encontrado na profissão e por acreditar que poderia aperfeiçoar minha prática assim como minha formação.

Ao ingressar no curso acreditava que teria um maior embasamento teórico e prático, no entanto, ao decorrer do curso muitas inquietações foram surgindo. Principalmente, a que tange a formação de professores. Em relação a formação, percebi que estamos sempre em constante (trans)formação, e que o curso de Pedagogia era apenas mais um passo dado da na minha longa trajetória formativa. Assim, percebi que muitos professores não tinham uma preparação para docência nesse nível de ensino e muito menos tinham experiência na educação básica, o que por certo momento me desanimava. Questionava-me dos como professores formadores de formador não possuem experiência na área de atuação de sua formação inicial e muitos menos para nível de ensino no qual atuam? Como professores podem criticar as práticas desenvolvidas na escola sem ao menos terem estado lá?

Questões essas que me levaram buscar entender melhor como vem se constituindo a formação docente no ensino superior, quem forma ou como se formam esses docentes. Isto me levou a iniciar a delimitação do meu tema de estudo.

Dessa maneira, durante o curso de graduação em Pedagogia, em um primeiro momento vislumbrando a continuidade dos meus estudos após a graduação, me inseri no NEJIF¹ e logo após no PIBID² Pedagogia. Após um ano nele, ingressei no PIBID. No PIBID aumentei minhas experiências com os anos iniciais, mas por motivos pessoais e profissionais optei após um ano largar e investir em um grupo de pesquisa, que conseguisse estudar e aprofundar meus questionamentos sobre a formação docente

Nesse sentido, minha inserção no GTFORMA³ foi determinante para direcionar minha atividade acadêmica e profissional. Foi nesse grupo que acabei deparando-me com a temática da formação de professores para a educação superior.

Nesse espaço passei a refletir acerca dos movimentos construtivos da docência, entendidos como o processo que compreende os 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 (ISAIA; BOLZAN, 2007b, 2007c; ISAIA, 2008.). Com o enfoque no processo formativo dos professores atuantes na educação superior, estes estudos levaram-me a

¹ Núcleo de estudos sobre a infância, a juventude e famílias, que tem por finalidade a construção de parcerias para a efetivação de políticas públicas, voltadas para a infância, juventude e suas famílias – Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Nara Vieira Ramos.

² Programa de iniciação à docência.

³ Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – CNPq, coordenado pela professora Silvia de Aguiar Isaia.

questionar sobre as implicações entre as experiências docentes dos formadores e a ambiência formativa capaz de favorecer a aprendizagem dos acadêmicos. A problemática relativa a docência superior tem focado a fragilidade formativa dos professores atuantes neste nível de ensino no que se refere ao domínio dos conhecimentos pedagógicos. Os professores ao ingressarem na docência superior tem se deparado com os desafios cotidianos da prática docente. E como esses professores enfrentam esses desafios? Que condições internas e externas são necessárias para que eles dêem conta dessas adversidades? Que tipo de acolhimento esses docentes estão tendo?

Aliado a este percurso está minha inserção no Grupo de Pesquisa KOSMOS⁴, no qual comecei a participar do Projeto Inovar que tem como foco temático o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Básica e Superior visando promover novas estratégias didáticas no cenário educacional contemporâneo, incorporando naturalmente os recursos disponibilizados pelas TIC. O que fez com que ampliasse ainda mais minhas inquietações sobre a formação docente e os saberes que precisam ser aprendidos pelos docentes ao longo e diante das novas exigências do cenário da educação

Na graduação, meu trabalho de conclusão de curso voltou-se para analisar o perfil de formação dos professores que estavam ingressando no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, trabalho este que trouxe constatação de um número expressivo de professores iniciantes que além de uma falta de preparação docente para o nível superior já se deparavam com a assunção a cargos de gestão.

Desde então minhas indagações caminharam na direção sobre quem forma esses professores e como esses professores estão sendo formados, tendo como foco o segundo movimento que aborda a entrada na carreira docente. Sendo que este movimento se apresenta como um período de transição de profissionais para professores, transição esta que envolve o modo como os professores enfrentam as mudanças, os sentimentos docentes elementos dinamizadores da atividade docente, bem como a capacidade de adaptação ao ambiente universitário e o enfrentamento diante das dificuldades encontradas. E esse período possui sérios agravantes, como uma falta de preparação prévia para o exercício do magistério superior, da gestão, e uma centração na sua área específica.

⁴ Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de Formação, que tem como linhas de pesquisa: educação digital; educação em ambientes virtuais; redes de formação e desenvolvimento profissional, coordenado pela professora Adriana Moreira da Rocha, orientadora desta pesquisa.

Esse estudo ampliou meus questionamentos sobre a docência no ensino superior e fez com que continuasse a pesquisa sobre a temática no Curso de Especialização em Gestão Educacional, dessa vez, com uma pesquisa voltada a analisar a gestão universitária, tendo como base a docência.

Diante desses estudos e com base nos estudos de (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2009), percebo que a docência no ensino superior comporta os modos de aprender e se tornar professor através de um processo dinâmico entre a preparação para a docência, a entrada na carreira docente, as marcas da pós-graduação e a busca pela autonomia docente. No entanto, esse processo varia conforme os movimentos de resiliência, que seriam os avanços e retrocessos, rupturas e resistências na produção de saberes e fazeres docentes. Onde o processo constitutivo da docência articula as experiências vivenciadas pelos docentes durante suas trajetórias e de uma ambiência possibilitando uma resiliência profissional capaz de transformar e inovar os diferentes contextos de atuação docente. E, que existe uma lógica em inferir que os professores no início de carreira não estejam preparados para exercer a docência universitária e tão menos o estão para enfrentar esse novo contexto universitário que surge. Uma vez que esse período possui sérios agravantes, como uma falta de preparação prévia para o exercício do magistério superior, sendo que por vezes essa escolha é acidental, e também não há uma acolhida a esses professores iniciantes, que seria essencial para a superação desses enfrentamentos no ambiente universitário.

A realização da pesquisa da Especialização em Gestão Educacional foi extremamente importante para expandir meus conhecimentos acerca da formação docente para o ensino superior. Na pesquisa *“Professor e Gestor no Ensino Superior: investigando a complexidade da docência o exercício da gestão”* tivemos como objetivo geral *“Investigar as implicações de ser gestor universitário no início e constituição da carreira docente”*, e como contexto os professores ingressantes no CE. Encontramos, em linhas gerais, que os docentes possuem uma formação acadêmico-científica sem formação pedagógica para este nível de ensino, encontrando-se nos primeiros anos de carreira ainda em processo formativo, pois é nos primeiros anos da docência que os docentes reelaboram e organizam os saberes construídos em sua formação inicial e de início se deparam com o desafio da gestão. Percebemos com a pesquisa algumas necessidades formativas dos professores principiantes ao assumirem cargo de gestão no início da carreira docente, como a falta de preparação específica e pedagógica tanto para atuar tanto na docência como na gestão. No entanto, percebemos que diante do desafio da gestão, os docentes buscam os caminhos de auto e

interformação, como estratégia diante das exigências que se fazem presentes no contexto institucional e através de seus próprios conhecimentos e no diálogo e colaboração com os demais sujeitos do seu ambiente institucional a resolução e superação desses desafios.

No trabalho tínhamos a proposição de analisar como a gestão se integra na constituição da docência inicial, estabelecendo possíveis correlações entre docência e gestão frente ao desafio da docência como complexidade. No entanto, os elementos que encontramos não foram suficientes para fazermos correlações entre docência e gestão. No máximo nos permitiu inferir que a docência é uma atividade complexa e que a gestão pode complexificá-la ainda mais, acrescentando o fato do docente estar ingressando na profissão. Permitiu inferir ainda a docência como uma atividade complexa, pois envolve amplas funções que exigem uma formação sólida e a consciência das funções a serem desenvolvidas. Entre as funções do professor universitário, estão a produção de novos conhecimentos, a preparação dos mais diversos profissionais e a função a qual nos detemos, o desafio da gestão.

A partir das compreensões que emergiram e das discussões a que nos propusemos realizar na monografia, verificamos que o estudo contribui para a reflexão sobre o campo da Gestão Universitária por acreditarmos que este é um campo que ainda carece de estudos que se proponham a pensar sobre formação de professores para o ensino superior, considerando suas especificidades de formação e de atuação. E é nessa direção, que ponderamos, que o estudo realizado poderá ser enriquecido no sentido de buscar a compreensão de um universo maior de docentes, em outros centros da UFSM, possibilitando uma maior compreensão sobre como se configura a entrada da carreira docente frente a complexidade da docência através da presente pesquisa do mestrado.

Nesta perspectiva, justifico a temática deste estudo a qual enfoca complexidade da docência na entrada da carreira docente, objetivando compreender a configuração das dinâmicas de gestão lideradas pelos coordenadores gestores iniciantes nos cursos de licenciatura da UFSM.

A investigação se concentrará nesse tema, tendo em vista a dificuldade que os professores iniciantes têm encontrado no ambiente de trabalho no ensino superior, frente a falta de preparação adequada para desempenhar as diferentes funções docentes que precisam desempenhar na prática.

Conforme Trevisan (2014) algumas experiências realizadas demonstram que os professores respondem melhor a estes desafios frente a um trabalho de **formação**

permanente, entendida aqui como experiências de formação ao longo da vida, permitindo a sua inserção de maneira planejada ou estruturada. Porém, isso raramente acontece do ponto de vista da preocupação com a **ambiência** (condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas) e a **resiliência docente** (processo de adaptabilidade ativa às condições intra/intersubjetivas, culturais e sociais em que se exerce a docência). Normalmente os docentes buscam estratégias individuais de sobrevivência, as quais pretendemos auscultar nesse trabalho.

O foco da pesquisa foi, portanto, docência e gestão no início da carreira universitária. através da articulação de três construtos: ambiência gestora, aprendizagem gestora e resiliência docente. Sendo assim, a **questão geradora foi**: Quais as referências de gestão influenciam os docentes iniciantes ao atuarem como coordenadores gestores nos cursos de licenciatura da UFSM?

A fim de esboçar os o embasamento conceitual e epistemológico, bem como os procedimentos metodológicos que serão adotados na pesquisa, o texto da dissertação encontra-se estruturado em cinco capítulos. No **primeiro capítulo** apresentamos o Design Investigativo, delineando o processo de pesquisa e reflexões teórico-metodológicas pertinentes; no **segundo capítulo** apresentamos a busca sobre o conhecimento atual do tema no período de 2010 a 2014 e a proposição do caminho investigativo, assentado em pesquisa realizada nos trabalhos disponíveis nos eventos da Anped Nacional, Anped Sul, em repositórios da BDTD da UFSM, da UFRJ, da USP e nos periódicos da CAPES; no **terceiro capítulo** trataremos mais especificamente o contexto da universidade, isto é, como configura-se a gestão acadêmica, procurando mostrar possíveis entrelaçamentos para a pesquisa; no **quarto capítulo** traz a realidade e os desafios da docência; no **quinto capítulo** refere-se a discussão dos dados, evidenciando caminhos percorridos e sinalizando novas compreensões; e, finalizando, as considerações finais.

CAPÍTULO 1

DESIGN INVESTIGATIVO

Neste capítulo apresentamos a área temática de abrangência da pesquisa, as questões problematizadoras (geradora e consequentes) e os objetivos (geral e específicos), tendo em vista uma explanação sucinta do que desenvolvida com esta investigação.

1.1 Área temática

- ▶ Docência e gestão no início da carreira universitária.

1.2 Questões problematizadoras

1.2.1 Questão geradora

- ▶ Quais as referências de gestão influenciam os docentes iniciantes ao atuarem como coordenadores gestores nos cursos de licenciatura da UFSM?

1.2.2 Questões consequentes

- ▶ Como se configuram as dinâmicas de gestão lideradas pelos coordenadores gestores iniciantes nos cursos de licenciatura?
- ▶ Quais os enfrentamentos que os professores iniciantes ao assumirem cargo de gestão vivenciam nas licenciaturas?
- ▶ Que movimentos de aprendizagem são produzidos pelos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

- ▶ Analisar os modelos de gestão desenvolvidos pelos docentes gestores iniciantes nos cursos de licenciatura da UFSM.

1.3.2 Objetivos específicos

- ▶ Compreender a configuração das dinâmicas de gestão lideradas pelos coordenadores gestores iniciantes nos cursos de licenciatura.
- ▶ Reconhecer os enfrentamentos dos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas.
- ▶ Reconhecer os movimentos de aprendizagem docente produzidos pelos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas.

O quadro 1, a seguir, apresenta a síntese da delimitação temática proposta:

Quadro 1: Delimitação temática e desdobramentos

QUESTÃO GERADORA	OBJETIVO GERAL	
Quais as referências de gestão influenciam os docentes iniciantes ao atuarem como coordenadores gestores nos cursos de licenciatura da UFSM?	Analisar as referências de gestão que influenciam os docentes iniciantes ao atuarem como coordenadores gestores nos cursos de licenciatura da UFSM.	
QUESTÕES CONSEQUENTES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS-GUIA
Como se configuram as dinâmicas de gestão lideradas pelos coordenadores gestores iniciantes nos cursos de licenciatura?	Compreender a configuração das dinâmicas de gestão lideradas pelos coordenadores gestores iniciantes nos cursos de licenciatura.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão acadêmica • Dinâmicas de gestão acadêmica • Ambiência docente e gestora
Quais os enfrentamentos que os professores iniciantes ao assumirem cargo de gestão vivenciam nas licenciaturas?	Reconhecer os enfrentamentos dos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas.	<ul style="list-style-type: none"> • Processos de resiliência (Enfrentamentos, Solidão pedagógica) • Professores principiantes (docência complexa = ensino, pesquisa, extensão e gestão)
Que processos de aprendizagem são produzidos pelos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas?	Reconhecer os processos de aprendizagem produzidos pelos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas?	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem gestora • Ser docente na gestão e ser gestor na docência

1.4 Concepção e detalhamento da investigação

1.4.1 Cenários e protagonistas

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituição pública federal localizada na cidade de Santa Maria, no interior do Estado do Rio Grande do Sul, e foi fundada em 1960. Atualmente, a UFSM possui 127 cursos de graduação na modalidade presencial e 15 na modalidade à distância. É uma instituição atuante em diversos locais do estado, com um total de, aproximadamente, 1.820 docentes, 26.184 estudantes e 2.814 funcionários técnico-administrativos.

Atualmente a instituição possui 23 cursos de licenciaturas (sediados em Santa Maria) alocados nas seguintes Unidades Universitárias: Centro de Artes e Letras; Centro de Ciências Naturais e Exatas; Centro Ciências Sociais e Humanas; Centro de Educação; Centro de Educação Física e Desporto, conforme o quadro 2. E nesses cursos está centrado o contexto da nossa pesquisa.

A investigação foi desenvolvida com os docentes dos cursos de licenciatura que ocupam cargo de coordenador e coordenador-substituto nesses cursos e que estejam nos primeiros anos da carreira docente (zero a cinco anos de atuação na carreira docente).

Quadro 2: Delineamento do contexto da Pesquisa.

Unidade Universitária	Curso de Licenciatura
CENTRO DE ARTES E LETRAS	Artes Visuais - Licenciatura em Desenho e Plástica
	Letras – Licenciatura Plena - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola – Noturno; - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; - Português e Literaturas de Língua Portuguesa.
	Música – Licenciatura Plena
	Teatro – Licenciatura Plena
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS	Ciências Biológicas - Licenciatura Plena
	Física - Licenciatura Plena– Diurno
	Física – Licenciatura Plena – Noturno
	Geografia – Licenciatura Plena
	Matemática – Licenciatura Plena – Diurno
	Matemática – Licenciatura Plena – Noturno
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Química – Licenciatura Plena
	Filosofia – Licenciatura Plena
	História - Licenciatura Plena
CENTRO DE EDUCAÇÃO	Sociologia – Licenciatura Plena
	Educação Especial – Licenciatura Plena
	Educação Especial – Licenciatura Plena
	Pedagogia - Licenciatura Plena
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO	Pedagogia - Licenciatura Plena
	Dança – Licenciatura Plena
	Educação Física – Licenciatura Plena

Nesse sentido, a presente investigação teve como critérios de estratificação dos sujeitos a seguinte maneira:

- Professores gestores com ingresso entre 2010-2014

- Estudo Exploratório

- Entrevistas Narrativas

A investigação foi desenvolvida com professores principiantes (zero a cinco anos de atuação na carreira docente), os quais o ingresso na docência universitária da UFSM ocorreu nos anos de 2010 a 2014, nos cursos de licenciatura e que assumiram o cargo de gestão. A opção por professores em anos iniciais de carreira que já se deparam com a dimensão gestão justifica-se pelo fato de que o início da carreira docente na Educação Superior é um momento que apresenta aprendizagens muito significativas, podendo estas vir a contribuir de forma positiva – ou não – no desenvolvimento da profissão (Maciel, 2010). Importa destacar que a docência universitária constitui-se em uma atividade complexa⁵, envolvendo amplas funções que exigem uma formação sólida e a consciência acerca das ações a serem desenvolvidas. Entre as funções do professor universitário, estão a produção de novos conhecimentos, a preparação dos mais diversos profissionais e a função a qual nos detemos, o desafio da gestão.

A seleção dos sujeitos participantes foi feita mediante as respostas obtidas com a aplicação do instrumento exploratório de pesquisa, em forma de questionário. Assim, posteriormente foi definido o número exato de participantes, tendo-se a expectativa de mobilizar o maior número de sujeitos para a continuidade da pesquisa.

⁵ Cunha (2010), refere-se à docência universitária como uma atividade complexa. Entendemos essa complexidade a partir de algumas assertivas: o exercício da docência universitária envolve uma multiplicidade de saberes (entre os quais, os saberes pedagógicos), competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações; o objeto do trabalho docente são os seres humanos, seres individuais e sociais e, portanto configura-se como um trabalho essencialmente interativo; exige um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão; porque envolve atividades docentes com múltiplas demandas (ensino, pesquisa, extensão, gestão).

Em um primeiro momento foi enviado o instrumento exploratório de pesquisa para os professores principiantes em cargo de gestão (total de 09 (nove) professores que ingressaram no período de 2010 a 2014). Este instrumento teve como objetivo estabelecer o contato inicial com os possíveis participantes e obter algumas informações consideradas importantes para o andamento da pesquisa.

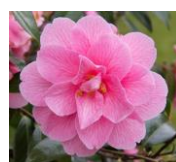
O instrumento foi construído e organizado, utilizando-se a ferramenta *Google Docs* - formulário, possibilitando disponibilizá-lo aos professores via e-mails, fornecidos pelas unidades universitárias, conforme o quadro 3.

Após o período de nove meses, obtivemos o retorno de 05 (cinco) docentes (55,55% do total ao qual foi enviado o instrumento). Desses respondentes, 04 (quatro) disponibilizaram-se a participar da entrevista narrativa.

Diante desse cenário optamos por direcionar a pesquisa a quatro docentes (80% do total de respondentes) que se dispuseram à entrevista narrativa, os quais representam os seguintes cursos de licenciatura e respectivas unidades universitárias:

CENTROS DE ENSINO	GESTORES ENTREVISTADOS
CE	01
CCNE	01
CEFD	01
CAL	01
CCSH	-

Para preservar o anonimato dos nossos interlocutores, optamos por identificá-los e para melhor ilustrá-los optamos por flores, quais sejam:



Dessa forma, a identificação passa a ser, da direita para a esquerda: Estrela do meio dia, Tulipa, Camélia e Cerejeira.

Quadro 3: Quadro questões pesquisa exploratória

CATEGORIAS (À PRIORI)	TÓPICOS-GUIA	ASSERTIVAS
Perfil dos gestores principiantes	Tempo de formação Momento da carreira Formação pedagógica, Experiência anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o ano de admissão na UFSM como professora efetiva? • Qual o ano em que passou a ocupar cargo de gestão acadêmica? • Qual a sua formação em nível de graduação (área e ano de conclusão)? • Qual a sua formação em nível de pós graduação (área e ano de conclusão)? • Possui formação pedagógica para a Educação Superior? • Possui formação em gestão para a Educação Superior? • Em suas atividades acadêmicas, articula as dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão na UFSM? • Possui experiência prévia de ensino, pesquisa, extensão, gestão em outras IES?
Desafios de gestão	Experiências de docência inicial Experiências de Gestão Situações-problemas da gestão Modelo aplicado de gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à entrada na carreira docente, quais as experiências na docência inicial aqui na UFSM? • Em relação a gestão, quais experiências têm marcado sua trajetória inicial aqui na UFSM? • Você tem administrado situações-problemas de gestão no cargo que ocupa atualmente? • Como você descreve o modelo aplicado de gestão utilizado por você?

1.4.2 Pesquisa qualitativa: abordagem narrativa

Tendo em vista a consecução dos objetivos expostos, nossa investigação foi pautada na escuta dos docentes gestores dos Cursos de Licenciaturas, permitindo que estes expressassem suas concepções sobre o seu próprio processo auto (trans)formativo. Inserimos, desse modo, no contexto das pesquisas desenvolvidas sobre o ensino universitário, formação de professores e na investigação narrativa (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2004; BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; CONNELLY; CLANDININ, 1995; HUBERMAN, 1998; MCEVAN, 1998). A partir das narrativas dos docentes, descrevemos e interpretamos as experiências da inserção na docência no contexto universitário, enfocando os processos da aprendizagem docente que são produzidos pelos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas, bem como as referências de gestão que influenciam os docentes iniciantes ao atuarem como coordenadores gestores nos cursos de licenciatura da UFSM..

Compreendemos a narrativa, nosso principal instrumento da investigação, como expressão de linguagem, a qual proporciona a exteriorização e a construção de significados passíveis continuamente de novas e distintas compreensões.

Nesta perspectiva, nosso viés investigativo caracterizou-se pela abordagem qualitativa e é, portanto, interpretativa. Para BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ (2001, p. 18-19) “la investigación narrativa puede ser comprendida como una subárea dentro del amplio paraguas de investigación cualitativa, más específicamente como investigación experiencial”

Nossa intenção foi aprofundar os conhecimentos sobre a docência na educação superior em cursos de licenciatura, tendo como foco a entrada na carreira docente e a assunção ao cargo gestão. Assim, esta pesquisa “não pretendeu testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção foi a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11). Buscamos assim, via análise das narrativas dos docentes gestores, a identificação dos movimentos da aprendizagem docente produzidos pelos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas.

A escolha metodológica foi pautada na compreensão da trajetória de formação dos professores de magistério superior como processo constituído de movimentos construtivos da docência no qual o docente produz constantemente sua maneira de ser professor. Esses movimentos representam os diferentes momentos vivenciados pelos professores

universitários, momentos estes que perpassam a vida, a profissão e o espaço institucional no qual estes professores atuam ou atuaram. Dessa maneira, foram consideradas as dimensões pessoais e profissionais que constituem o ser professor, tomando-o como um sujeito que possui particularidades próprias e, ao mesmo tempo, um profissional vinculado à instituição de ensino na qual desenvolve seu trabalho interagindo com outros profissionais.

Nesse sentido, a intenção foi investigar a trajetória pessoal e profissional dos professores, buscando, via entrevista narrativa, a reconstrução das experiências formativas dos professores, sujeitos da pesquisa, bem como a evidenciação das concepções de formação, de gestão e de profissão que embasam e sustentam a sua atividade profissional. Tal perspectiva justifica a abordagem qualitativa de cunho narrativo, pois a narrativa permite que o narrador organize suas experiências, utilizando-se da memória para (re) visitar lugares e acontecimentos, “[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2004, 92). Para aquele que é convidado a falar sobre seu processo formativo, cabe não apenas listar acontecimentos ou responder às questões propostas pelo investigador, mas também fazer um exercício de organização dos acontecimentos, ao mesmo tempo em que, [re]significa os momentos vividos e explicita as concepções elaboradas.

Na compreensão de Huberman (1998), a narrativa permite a recuperação via memória de acontecimentos, experiências e emoções que, conscientemente ou não, são transmitidas a outros. Contar a história possibilita que o narrador se distancie dos fatos que são convertidos em objeto de autorreflexão, possibilitando a [re]significação e a transformação de experiências vivenciadas.

Muito semelhante ao posicionamento de Huberman (1998) é o entendimento de Bauer; Gaskell; Allum (2004), pois para eles a narrativa permite que fatos e acontecimentos sejam narrados em uma sequência, o que evidencia que, ao lembrar, o entrevistado organiza essas recordações de modo que aquele que o escuta, compreenda o relato.

Nessa mesma perspectiva, Bolívar; Domingo; Fernández (2001) defendem que o uso de entrevistas no campo educacional, em específico, no que tange à vida dos professores, implica aprofundar o conhecimento existente sobre o processo educativo, mobilizar os professores para momentos de reflexão nos quais estes têm a oportunidade de, a partir das experiências vivenciadas, (re) significá-las, bem como refletir sobre seu próprio ser, possibilitando tomadas de consciência daquilo que não lhes agrada na vida profissional.

Na pesquisa qualitativa de cunho narrativo a interpretação do discurso deve ser realizada de modo cuidadoso e ético, conferindo credibilidade aos subsídios daí decorrentes para as pesquisas do campo da educação superior e formação de professores de Licenciatura.

É importante salientarmos que a entrevista narrativa como método de pesquisa qualitativa, é, nesta pesquisa, semiestruturada com o intuito de “orientar o entrevistador, a fim de fazer com que surja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2004, p. 96). Nesse sentido, o que buscamos é a isenção de constrangimentos por parte do participante na pesquisa, uma vez que a entrevista foi organizada por tópicos, mas esteve à disposição do entrevistado para acrescentar informações que julgassem pertinentes e foram conduzidas com mínima interferência do entrevistador.

Dessa forma, elaboramos uma matriz categorial de entrevista constituída de indicadores orientados pelos objetivos de pesquisa. Tais indicadores nortearam a realização da entrevista narrativa.

Em termos de interpretação analítica das narrativas dos professores, usamos o método de análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2007), consistindo na unitarização dos textos, categorização das informações e interpretação.

Segundo a opinião de Moraes e Galiuzzi (2006), com a qual corroboramos, “a utilização da análise textual discursiva tem mostrado tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos” (p.120).

A análise textual discursiva pode ser compreendida como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

O autor citado afirma ainda que as pesquisas qualitativas estão voltando-se às análises textuais. Partindo de textos pré-existentes, como livros ou artigos, ou, como neste estudo, por meio da produção do próprio material de investigação, a partir de entrevistas narrativas ou ainda de observações. O objetivo deste tipo de análise é:

[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

Detalhando a análise textual discursiva, apresentamos o constructo utilizado por Moraes (2003, pp. 191-192), a organiza, delimitando-a em quatro etapas subsequentes:

(1) *Desmontagem dos textos* ou *unitarização*, implicando na análise minuciosa dos achados, subdividindo-os ou fragmentando-os até se chegar a unidades constituintes.

(2) *Estabelecimento de relações* ou *categorização*, ou seja, combinar e classificar as unidades obtidas na fase anterior para que possam ser reunidas em grupos mais complexos, ou seja, em categorias de análise.

(3) *Captção do novo emergente*, frente aos achados do estudo e combinando a análise das etapas anteriores, torna-se possível a sistematização do todo, permitindo o surgimento de novos fatos emergjam, produtos de nova combinação de dados, constituindo-se em um metatexto, resultante de todo o processo.

(4) *Processo de auto-organização* ou *auto organizativo*, racionalizado e planejado como um sistema de ideias aberto, a partir do qual novas concepções poderão surgir. Os resultados finais, fecundos e novos, não podem ser previstos com exatidão pela imprevisibilidade dos próprios dados, bem como dos limites e possibilidades emergentes ao longo de todo o processo.

Para Moraes; Galiazzi (2007), a análise textual discursiva corresponde a uma metodologia da análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 7). Ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade e na análise textual discursiva são interpretadas, produzindo a própria realidade de discurso sempre em movimento. Apresentamos na sequência os procedimentos de pesquisa que possibilitaram a construção deste trabalho, destacando as particularidades no que diz respeito à coleta e análise dos materiais. No quadro 4 apresentam-se os eixos narrativos e os tópicos-guias consequentes, construídos a partir da delimitação temática e desdobramentos da proposta de pesquisa.

Quadro 4: Proposição de eixos narrativos e tópicos-guia

QUESTÃO GERADORA	QUESTÕES CONSEQUENTES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS NARRATIVOS	TÓPICOS-GUIA
Quais as referências de gestão influenciam os docentes iniciantes ao atuarem como coordenadores gestores nos cursos de licenciatura da UFSM?	Como se configuram as dinâmicas de gestão lideradas pelos coordenadores gestores iniciantes nos cursos de licenciatura?	Compreender a configuração das dinâmicas de gestão lideradas pelos coordenadores gestores iniciantes nos cursos de licenciatura.	Modelos de Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão acadêmica • Dinâmicas de gestão acadêmica • Ambiência docente e gestora
	Quais os enfrentamentos que os professores iniciantes ao assumirem cargo de gestão vivenciam nas licenciaturas?	Reconhecer os enfrentamentos dos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas.	Ambiência institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Processos de resiliência (Enfrentamentos, Solidão pedagógica) • Professores principiantes (docência complexa = ensino, pesquisa, extensão e gestão)
<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Analisar as referências de gestão que influenciam os docentes iniciantes ao atuarem como coordenadores gestores nos cursos de licenciatura da UFSM.</p>	Que processos de aprendizagem são produzidos pelos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas?	Reconhecer os processos de aprendizagem produzidos pelos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas.	Movimentos da Aprendizagem gestora	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem gestora • Ser docente na gestão e ser gestor na docência

1.5 Comitê de Ética em Pesquisa

O presente tópico descreve os elementos éticos da pesquisa solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM (<http://www.ufsm.br/cep/>), necessários por envolver seres humanos, assegurando o respeito à identidade, integridade e dignidade dos participantes da pesquisa. Esse espaço reflexivo apoia o pesquisador no sentido de esclarecimento das condutas éticas recomendadas frente à especificidade do projeto, a ser submetido e acompanhado pela Plataforma Brasil⁶. Também detalha os procedimentos e instrumentos nas diferentes etapas e fases do processo de busca das diferentes informações: éticas, bibliográficas, documentais, de campo (questionário exploratório e entrevistas narrativas).

Nossa pesquisa insere-se no contexto de pesquisas realizadas com seres humanos, entretanto, entendemos os riscos das pesquisas das Ciências Humanas diferem daqueles riscos previstos e discutidos nas pesquisas biomédicas.

Assim, tendo como base o capítulo Aspectos Éticos da Pesquisa em Seres Humanos⁷, garantimos que todos os sujeitos convidados a participar da pesquisa foram informados sobre os objetivos da pesquisa e poderiam esclarecer dúvidas com as pesquisadoras envolvidas a qualquer momento sobre o desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos utilizados e os resultados obtidos.

O processo da pesquisa teve o seu início, após contato com a Pró- Reitoria de Graduação, no qual foi apresentada a proposição da pesquisa. Nesse contato inicial, a pesquisadora entregou a **Carta de Apresentação do pesquisador à Pró- Reitoria de Graduação** (Apêndice A), apresentando os objetivos da pesquisa e a forma de coleta de dados no contexto pretendido, bem como os **Termos de Autorização Institucional** (Apêndice B), sendo garantido a preservação do anonimato dos participantes por meio do **Termo de Confidencialidade** (Apêndice C).

⁶ Consiste em uma base nacional unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos. Por meio da Plataforma a pesquisa é acompanhada desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas).

⁷ Capítulo das Normas de pesquisa em Saúde do Conselho Nacional de Saúde Resolução nº01/88 de 13 de junho de 1988 disponível no site do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/>

Na sequência, realizamos um primeiro contato com os sujeitos participantes da investigação por meio do **Instrumento Exploratório de Pesquisa** (Apêndice D), sendo que na oportunidade solicitamos aos mesmos algumas informações prévias, bem como a disponibilidade para a continuidade da participação na investigação, através do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE** (Apêndice E).

Os sujeitos dessa pesquisa foram convidados a colaborar com a investigação e os pesquisadores colocaram-se a disposição para qualquer esclarecimento que se fizesse necessário. A pesquisa desenvolvida não apresentou vulnerabilidade aos participantes, uma vez que estes tiveram a opção de não participar dela.

A coleta das narrativas foi realizada pelas pesquisadoras com o auxílio do dispositivo gravador de voz. Após a realização das entrevistas, as narrativas foram transcritas na íntegra, conservando assim o fluxo de narração para posterior análise dos dados. Os docentes participantes receberam nomes fictícios: Estrela do meio dia, Tulipa, Camélia e Cerejeira. Tal procedimento justifica-se pela responsabilidade ética que tal pesquisa exige para com os participantes, pois com isso mantivemos os nomes dos participantes no anonimato.

Os dados obtidos no desenvolvimento desta pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para a execução deste trabalho. A publicação dos dados referentes ao trabalho manterá os aspectos éticos sinalizados nesta dissertação.

Destacamos que os sujeitos que aceitaram a colaborar com pesquisa receberam duas cópias do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento que, depois de assinadas, um documento ficou de posse do participante e outra com o pesquisador.

O material da transcrição e análise será mantido sob cuidado das pesquisadoras até 5 anos após a publicação do trabalho. Depois deste período o material será devidamente descartado mantendo-se o anonimato dos participantes e colaboradores da investigação.

CAPÍTULO 2

CONHECIMENTO ATUAL DO TEMA E CAMINHO INVESTIGATIVO

2.1 Os achados de pesquisa

Neste capítulo será apresentado um pouco sobre os trabalhos e/ou pesquisas que versam sobre a temática delimitada neste projeto, mais especificamente em relação às seguintes “palavras-chave”: **ambiência gestora, início da carreira docente, resiliência docente, modelos de gestão e docência no Ensino Superior**, no período de 2010 a 2014. Com este intuito, realizou-se busca em alguns bancos de dados, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped Nacional, Anped Sul, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFSM, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Após encontrar os trabalhos científicos, realizou-se a leitura primeiramente dos resumos e a seguir na íntegra, quando pertinentes à nossa temática. Posteriormente, organizaram-se fichamentos, contendo: a referência da autoria, o local pesquisado, a temática, orientador (a), instituição financiadora, resumo (objeto de estudo, objetivo/os, metodologia, principais conclusões) e referências que se adequam ao presente projeto. Essa busca teve como foco verificar a existência – ou não – de trabalhos na área temática proposta em nossa investigação; bem como aproximações e/ou distanciamentos apresentados nestes achados.

Assim ao pesquisar sobre o termo **ambiência gestora**, relacionada à educação, não encontramos nenhum trabalho específico com esse termo. Encontramos duas dissertações na BDTD/UFSM versam sobre a temática da ambiência. Um das dissertações encontradas foi a dissertação “*Formação inicial de pedagogos na modalidade EaD : ambiência, competências e práticas*” escrita por Andréia de Mello Buss de Castro em 2013, sob orientação da Professora Doutora Silvia Maria de Aguiar Isaia e coorientação da Professora doutora Adriana Moreira da Rocha Maciel, que traz um estudo no âmbito da formação docente e discente na modalidade a distância, visando perceber os impactos que podem estar se

refletindo na qualidade do trabalho acadêmico e na identidade profissional dos pedagogos nesse contexto formativo. A pesquisa buscou investigar as competências e práticas desenvolvidas na modalidade em EaD para formação dos estudantes em final de curso, tendo como referência o preparo para a futura atuação como pedagogos. O trabalho realizado possibilitou uma aprendizagem significativa acerca da Educação a Distância, especificamente do Curso de Pedagogia EaD da UFSM, a partir do qual vislumbrou-se um processo de ensino aprendizagem que envolve e procura desenvolver competências que oportunizem a constituição do pedagogo mediador na transformação da informação em saber sempre levando em conta as interações, trocas e interesses dos futuros alunos. Trazendo a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas, e identificam que a ambiência humano-tecnológica configurada no curso proporciona uma boa qualidade na formação inicial docente, envolvendo saberes e fazeres próprios da docência, considerando-a parte importante do processo formativo e integrando teoria e prática. O trabalho traz a compreensão de que a ocorrência do cyberbullying de fato se reflete nas relações interpessoais e influencia na ambiência escolar, além de contribuir para a reflexão sobre a escola contemporânea.

Já o segundo trabalho encontrado é de 2014 intitulado *“Cyberbullying e ambiência escolar: os adolescentes e seus professores convivendo na cultura digital”* de autoria de Franciele Fracari, com a orientação de Profa. Dra. Adriana Moreira da Rocha e com coorientação da Profa. Dra. Rosane Carneiro Sarturi, que versa sobre a violência digital e as relações interpessoais entre adolescentes na ambiência escolar e como principal objetivo investigar em que medida as possíveis ações de cyberbullying podem repercutir na ambiência escolar, considerando como pensam e agem os adolescentes e seus professores.

Em relação ao **início da carreira docente** na Educação Superior encontramos alguns trabalhos que abordam este período profissional, tido como um “momento complexo” na carreira docente. Assim, passamos a apresentar os trabalhos encontrados nos periódicos da CAPES, no site da Anped Nacional e Anped Sul ao quais consideramos estarem relacionados com a temática ora apresentada.

Encontramos o trabalho “Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública” de autoria da aluna da UFSCar Emília Freitas de Lima – UFSCar que traz a problematização das necessidades formativas de docentes do ensino superior, tomando como referência o conceito de necessidade como a distância entre uma situação real e uma situação ideal, mas entendendo que a análise das necessidades formativas precisa envolver os níveis subjetivo e objetivo. Discute dados oriundos de uma pesquisa com uso de

questionário composto de itens de respostas fechadas e abertas, respondido por 39% dos docentes ingressantes numa Universidade pública nos últimos dois anos à época da coleta dos dados. Como resultado, contrapõe às demandas dos professores (nível subjetivo), voltadas notadamente à dimensão técnica, a necessidade de a formação continuada considerar as características da Universidade no/do mundo de hoje (nível objetivo), a exigir da função docente, além da expertise técnica e científica, atuação em dimensões igualmente importantes como, entre outras, a cultural, a ética, a estética, a tecnológica, a ambiental.

O trabalho “*A docência expressa nas visões e nas vozes de professores Iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa formação*” de autoria de Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS); Ordália Alves Almeida – (UFMS); Ana Paula Gaspar Melim (UEMS/UCDB) apresenta o percurso e resultados de uma pesquisa desenvolvida em dois anos, que se caracterizou como pesquisa-formação, cujos participantes são ao mesmo tempo sujeitos da pesquisa e se formam com/nela, envolvendo professores iniciantes da Educação Infantil e acadêmicos de cursos de Pedagogia. O trabalho busca construir diálogos que articulassem teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional docente, por meio de escritas narrativas. A investigação fundamentou-se em dois campos teóricos, um que orientou a discussão sobre formação de professores iniciantes e o outro que se refere à utilização das narrativas docentes como ferramenta contributiva na investigação. E mostra que a pesquisa-formação é uma estratégia mobilizadora de transformação, já que incita professores a refletirem sobre suas práticas e produzirem conhecimentos no contexto que atuam.

O trabalho intitulado “*O campo da iniciação à docência universitária como um desafio*”, da professora Maria Isabel da Cunha, traz como proposição o aprofundamento do conceito de qualidade da educação superior, relacionando as práticas de ensinar e aprender no âmbito universitário. Essa reflexão deve levar em consideração o novo cenário que as universidades apresentam com o aumento significativo do acesso de estudantes a este nível de escolarização. A autora também faz referência à docência como ação complexa no sentido de

dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogo com outros campos que se articulam curricularmente. [...] ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada. [...] definir estilos de docência em ação, revelando valores e posições políticas e éticas (CUNHA, 2010a, p. 2).

Para acompanhar estes novos tempos de expansão universitária, a renovação dos quadros de docentes também teve um aumento expressivo, justificando ainda mais a necessidade de investigações com o foco no início da carreira docente, com o intuito de chamar a atenção para a condição dos professores iniciantes. Ao finalizar este texto, a autora apresenta como proposta, para atenuar os dilemas apresentados pelos professores iniciantes, “pensar em programas de inserção/formação parece imprescindível” no âmbito institucional. E complementa: “Haverá espaços na agenda acadêmica para essa questão?” (CUNHA, 2010a, p. 10).

No artigo “*Educação Superior: a entrada na docência universitária*”, de autoria de Adriana Moreira da Rocha Maciel, Sílvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan, são apresentados discussões acerca dos movimentos construtivos da docência, entendidos estes como diferentes momentos da carreira docente que envolvem a trajetória vivencial dos professores e o modo como articulam o pessoal, o profissional e o institucional, suas transformações, peculiaridades e interpretações. Deste texto destacamos o item que se refere à resiliência docente entendida como “a capacidade adaptativa frente às condições oferecidas pelo ambiente universitário (ambiência exterior) e ao modo de enfrentamento das dificuldades percebidas pelo professor ingressante (ambiência interior), tornando ainda mais complexo o seu processo de socialização” (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2010).

O trabalho “*A Formação Docente no Ensino Superior: processos formativos e aprendizagem da docência*”, de autoria de Eliane Aparecida Galvão dos Santos e Adriana Claudia Martins Figuera, apresentado na Anped Sul/2012, é oriundo de pesquisa desenvolvida com professores atuantes no Curso de pedagogia de uma universidade pública, de um centro universitário e professores de escola básica – pública e privada. Versa sobre “a formação de professores das IES, especialmente no que se refere aos processos que geram a aprendizagem docente no Ensino Superior e as ações inter-relacionadas de “*autoformação, interformação e heteroformação*” (p. 1). A autoformação é entendida aqui como o processo em que cada sujeito busca a sua formação, através de seu interesse e necessidade. Em relação à heteroformação, esta é compreendida como um processo organizado por agentes externos e, a interformação é um processo que acontece por meio de atividades interpessoais realizadas ao longo da carreira. Neste trabalho também há um destaque para as atividades do cotidiano institucional que os docentes das IES desenvolvem, tais como: “participação em colegiados, desenvolvimento e divulgação de pesquisas, orientações de trabalhos aos estudantes, organização de eventos, participação em bancas de avaliação, participação nas políticas de

pesquisa e financiamento” (p. 2). As autoras finalizam o texto com a ideia de que “as ações de auto e interformação são peculiares da docência no Ensino Superior e estão relacionadas” (p. 9) e que há a necessidade da criação de espaços de formação nas IES a fim de qualificar os processos formativos, considerando as contribuições dos sujeitos entrevistados durante a pesquisa realizada (SANTOS; FIGHERA, 2012).

O artigo “*Professores universitários iniciantes suas percepções sobre qualidade da educação, relações com os alunos e inserção profissional*”, de Neridiana Fabia Stivanin, Helena Beatriz Mascarenhas de Souza, Nadiane Feldkercher e Gabriela Machado Ribeiro – todas da UFPel, originou-se a partir de uma pesquisa desenvolvida com professores universitários com até cinco anos de experiências profissionais, tendo como objetivo a investigação sobre “as percepções de professores universitários iniciantes sobre qualidade da educação superior, relação professor e alunos e iniciativas de inserção na docência” (p. 3), sendo que para as autoras “todos esses aspectos devam ser considerados como indicadores de qualidade, sem serem excludentes entre si” (p. 14). Através desta pesquisa, as autoras observaram que os professores iniciantes valorizam muito as iniciativas de apoio proporcionadas pelas IES, o apoio e acolhimento recebido dos colegas dos departamentos. Outro aspecto que ficou evidenciado nas falas dos investigados é em relação ao investimento que as IES precisam fazer em processos formativos a fim de auxiliar os docentes iniciantes nesta nova aprendizagem/cultura de ser professor de Educação Superior, favorecendo significativamente seu desenvolvimento profissional (STIVANIN et al, 2012).

No que se refere a temática **resiliência docente**, um trabalho que versa sobre essa temática, dissertação de mestrado da autora Neiva Trevisan intitulado “*Ambiência [trans] formativa na educação superior: processos de resiliência no início da carreira*” que traz uma análise dos anos iniciais da docência na Educação Superior no âmbito da formação de professores buscando investigar como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente por meio da reconstrução narrativa da trajetória inicial de professores formadores em uma universidade pública.

Além dessa dissertação encontramos mais dois trabalhos dissertativos alguns outros trabalhos que não estão relacionados especificamente a temática docente, mas estão relacionados à área da Psicologia, da saúde e versam, em geral, sobre situações de vulnerabilidade social em contextos escolares e também em espaços de educação não formal, enfatizando adolescentes neste contexto e o papel social reservado às famílias e professores.

O resumo que tem como título “*Resiliência em espaços de educação não formal das periferias: um olhar da Psicologia Positiva*”, de Aurino Lima Ferreira, apresentado na Anped Nacional/2011, está relacionado à pesquisa inserida no projeto *Coque Vive* desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) na Associação Civil Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), na comunidade do Coque, em Recife. Excluída das políticas públicas básicas, esta comunidade passou a ser considerada, no imaginário local, como uma das favelas mais violentas, sendo estigmatizada nos jornais como “morada da morte”. Neste contexto, o espaço de educação não formal NIEMFA estruturou uma pesquisa-ação com um grupo de dez crianças, faixa etária entre 07 e 12 anos. Realizou-se intervenções visando a promoção de fatores protetores e de condutas “resilientes” de uma escuta amorosa da exclusão, agressão social, violência escolar e abandono. “Assim, este acolhimento pode alargar os horizontes das intervenções com resiliência dentro da perspectiva da Psicologia Positiva” (FERREIRA, 2011, p. 1).

O artigo nomeado “*De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela*”, referenciado nos periódicos da CAPES/2012, das autoras Victoria Eugenia Acevedo e Lucía Restrepo, trata de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com dezenove professores (as) de turmas de aceleração de aprendizagem, através de oficinas que aconteceram no período de fevereiro a junho de 2010, na Colômbia. A partir da experiência realizada através da indagação autoreflexiva, passou-se a analisar e dar sentido às práticas docentes, tendo como horizonte a construção de ambientes resilientes. Após a sistematização e avaliação da experiência desenvolvida, houve o reconhecimento, por parte dos pesquisadores, de que a resiliência de professores ou mestres é elemento essencial para potencializar a resiliência de estudantes e famílias e a utilidade do trabalho autoreferencial, teórico e prático, que sugere pesquisas futuras e demonstra o valor de todos os atores da comunidade educativa (ACEVEDO; RESTREPO, 2012)

Os outros dois trabalhos dissertativos, são da área da saúde, um deles é o trabalho intitulado “*Resiliência e aprendizagem: um olhar sobre o comportamento de multiprofissionais da saúde*, no ano de 2012, de autoria de Jucelaine Arend Birrer sob orientação do Prof. Ítalo Fernando Minello, que traz a análise o comportamento resiliente e sua contribuição para a aprendizagem de multiprofissionais da saúde do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde (PRMS), de uma instituição federal de ensino superior, localizada no centro do Estado do Rio Grande do Sul. O PRMS constitui-se de uma modalidade de ensino de pós-graduação lato sensu visando à formação de profissionais da área da saúde para a assistência,

gestão e ensino. A pesquisa identifica alguns aspectos comportamentais nos multiprofissionais que influenciam diretamente na sua disposição de superação frente aos desafios de implantação da Proposta Político Pedagógica do PRMS. Para dar conta das dificuldades emergidas da atividade profissional, os multiprofissionais lançam mão da sua capacidade de reação positiva e adaptação, estruturando-se nos fatores de proteção da resiliência. Os resultados alcançados permitem afirmar a importância do comportamento resiliente dos multiprofissionais da saúde diante das atividades desenvolvidas no programa, com base numa metodologia crítico reflexiva, embasada pelos pressupostos do sistema público de saúde, conduzidas por um modelo que prima pelo processo da aprendizagem.

A outra dissertação encontrada é sob orientação do mesmo professor e de autoria da autora Isabel Bohrer Scherer, intitulada *“Processo da resiliência e os fatores associados ao comportamento do empreendedor diante do insucesso empresarial”*. O trabalho versa sobre o sucesso e/ou o insucesso empresarial, decorrentes de atividades empreendedoras, associados à capacidade de atuação de seus gestores, exigindo o desenvolvimento de habilidades capazes de facilitar seu processo de adaptação, por meio da reflexão de suas práticas gerenciais e da análise do contexto interno e externo da organização (BARON E SHANE, 2010). De acordo com Shepherd (2003) o fracasso empresarial afeta diretamente a vida do indivíduo empreendedor. A questão que se evidencia é que o indivíduo empreendedor necessita de capacidade e equilíbrio interno para que o processo da resiliência se inicie, sendo esta considerada por Grotberg (2005) como um processo, que envolve fatores, comportamentos e resultados resilientes. Este estudo teve como objetivo analisar os fatores associados ao comportamento resiliente de empreendedores que vivenciaram o insucesso empresarial. Os comportamentos resilientes semelhantes entre os entrevistados foram isolamento, retraimento e convívio social, ter e perder a vergonha do fracasso, reflexão, querer recomeçar e capacitar-se. Os fatores resilientes identificados nos entrevistados foram apoio externo, força interna/fé, saber pedir ajuda e capacidade de aprender. Os aspectos comportamentais que mais contribuíram para a superação do insucesso foram a reflexão, perder a vergonha do fracasso, querer recomeçar e realizar terapia, no entanto, a vergonha do fracasso, isolamento e retraimento social foram características comportamentais que dificultaram a superação do insucesso empresarial. A arrogância foi uma característica comportamental identificada nos empreendedores entrevistados. A repercussão social e a adequação ao novo padrão de vida foram influências na vida dos empreendedores entrevistados depois do insucesso.

Ao investigar sobre o termo **docência no ensino superior**, encontramos alguns trabalhos, como por exemplo, na Anped Nacional, mais especificamente nos GTs (Grupo de Trabalhos) Formação de Professores e Didática; na Anped Sul, nos GTs Formação de Professores e Educação Superior; e nos periódicos da Capes, os quais apresentaremos a seguir uma breve descrição.

O trabalho intitulado *“Pedagogia Universitária: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento”*, das autoras Silvia Maria de Aguiar Isaia e Adriana Moreira da Rocha Maciel, aborda a docência na educação superior, problematizando se existem características pedagógicas peculiares às áreas específicas de conhecimento ao interligarem-se aos saberes acadêmicos, construídos dinamicamente na docência pela teoria-ação reflexiva. Trazendo como resultados a pluralidade da pedagogia universitária, tão diversificada quanto às áreas de conhecimento existentes; o conhecimento específico da área em permanente tensão com o conhecimento acadêmico-pedagógico; o conhecimento específico da área traduzido pelo docente como conteúdos específicos da área. O trabalho mostra que a docência no ensino superior envolve a comunicação dos conteúdos específicos ao profissional em formação e a conseqüente [re] construção pedagógica na ação formadora, configurando os saberes acadêmicos.

O artigo *“A pedagogia universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações da formação para a docência universitária”*, da autora Alda Roberta Torres da FEUSP e IFSP - Campus Itapetininga busca analisar como vem se dando a constituição do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária e como as políticas institucionais de formação de professores têm se apropriado dos fundamentos e proposições deste campo. Através das concepções de formação que estão subjacentes aos programas de formação dos professores universitários vivenciados pelas instituições de Educação Superior e dos movimentos dos cursos em torno da Pedagogia Universitária, especialmente aqueles que se desenvolvem em espaços formais trazendo as motivações que levam as instituições a oferecer os programas de formação aos seus professores. No estudo observa-se que as instituições têm desenvolvido a formação através de ações e programas tensionados pela falta de políticas institucionais para a Pedagogia Universitária.

O texto *“Caminhos da Formação Pedagógica na docência Universitária”*, dos autores Cecília Luiza Broilo, Ilza Jardim, Marta Quintanilha Gomes, Maurício César Vitória Fagundes, todos da UNISINOS, é decorrente de investigações que objetivaram conhecer os caminhos da formação pedagógica para o exercício da docência universitária. Este estudo

decorre de uma pesquisa maior desenvolvida com três universidades, sendo que teve como objetivo conhecer os processos formativos docentes tendo como finalidade uma melhor qualificação pedagógica. No decorrer do texto os autores descrevem como foi realizada a pesquisa, chegando assim a algumas considerações importantes, como “encontramos, ainda que preliminarmente, um processo reflexivo abrangente na direção de uma responsabilização mais efetiva com a profissão de docente universitário” (p. 15). E, também, “é imprescindível que o poder público e as Instituições de Educação Superior assumam a sua parte e reconheçam a complexidade da docência” (p. 15), proporcionando uma melhor formação pedagógica para os docentes, através de programas de formação institucionalizados (BROILO et al, 2008).

O texto “*O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão*”, das autoras Maria Isabel da Cunha e Beatriz Maria B. Zanchet, está relacionado a uma pesquisa interinstitucional e teve como objetivo “analisar o lugar da formação dos professores da educação superior” (p. 1). No decorrer do artigo, as autoras chamam a atenção para o entendimento da docência como uma atividade/ação complexa (já mencionado em estudos anteriores), sendo que esta “exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões” (p. 3). O estudo foi desenvolvido com quatro arquitetos, duas médicas, um informata, uma enfermeira, uma nutricionista, uma fisioterapeuta e duas docentes de matemática, sendo que foram estimulados a falarem sobre as motivações que os levaram a escolher um Programa de Pós-Graduação em Educação para realizarem seus estudos de Mestrado e Doutorado. Assim, a partir desta investigação “foi possível identificar elementos comuns nas suas narrativas que justificam a necessidade de fundamentar suas práticas docentes e melhor compreender o seu fazer profissional” (CUNHA; ZANCHET, 2008, p.10).

O artigo intitulado “*É possível construir a Docência Universitária? Apontamos caminhos*”, de autoria de Cecília Luiza Broilo, Maurício C. V. Fagundes e Mari M. dos S. Forster, foi elaborado a partir de um estudo de caso, que buscou entender a possibilidade da construção da docência universitária no contexto de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de intencionalidade emancipatória, desenvolvido em uma Universidade Pública. Nesse contexto, as autoras relatam que esse PPP tem características de um processo emancipatório, havendo assim a possibilidade da docência universitária se constituir, através do comprometimento do coletivo (acadêmicos, docentes, funcionários, técnicos direção e comunidade) desse espaço formativo. Ao finalizar, as autoras assinalam que iniciativas individuais de formação

pedagógica são válidas, mas que “é imprescindível que o poder público e as Instituições de Educação Superior assumam a sua parte e reconheçam a complexidade da docência” (p. 15), oportunizando propostas de formação permanente no espaço universitário (BROILO, FAGUNDES; FORSTER, 2008).

Em outro trabalho, com o título “*Processos constitutivos da formação docente no Ensino Superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor*”, elaborado por Maria Aparecida de Souza Silva, é abordado um estudo que foi realizado com professores do ensino superior acerca dos processos constitutivos da formação docente. Este estudo parte do pressuposto de que os atores sociais fazem apropriações das experiências vividas ao longo de sua trajetória de vida. Nesse sentido, a autora relata que “as dimensões pessoal, profissional e escolar estão presentes na formação docente, mas que não são consideradas como processos de formação” (p. 1). Também aponta que, através da pesquisa, percebeu a existência da pluralidade de espaços e momentos formativos, e estes constituem a singularidade e a subjetividade de cada sujeito pesquisado. Ainda, sinaliza que os espaços e momentos formativos vivenciados exercem influência significativa na prática profissional do professor (SILVA, 2008).

O artigo “*Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade*”, das autoras Doris Pires Vargas Bolzan, Verônica Cardoso Austria e Noemi Lenz, é resultado de pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFOPE/UFSM) que tem como temática de investigação a formação do professor, a partir de reflexões acerca do ser e do fazer docentes nos âmbitos do Ensino Básico e Superior. O artigo acima mencionado teve como objetivo “discutir, tendo como base um horizonte teórico aliado ao campo dessas pesquisas, como é possível alguém desenvolver-se professor a partir de elementos que configuram a ‘aprendizagem da docência’” (p. 120). Sendo assim, as autoras apresentam, no decorrer do texto, diversos achados de pesquisa e estes evidenciam que o professor se constitui no decorrer de sua trajetória formativa, destacando a ideia de inacabamento, ou seja, a aprendizagem da docência caracteriza-se como um processo permanente. Destacam ainda que o professor deve tornar-se um “investigador de sua própria ação pedagógica e aprender a docência” (p. 125). Esse movimento pode dar-se através de práticas reflexivas e atividades colaborativas, entre os sujeitos de formação, configurando a constituição de sua professoralidade (BOLZAN; AUSTRIA; LENZ, 2010).

No artigo “*Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional*”, da professora Maria Isabel da

Cunha, são destacados os conceitos de *espaço, lugar e território*, no âmbito da formação de professores da educação superior. Neste contexto, *espaço* é entendido como aquele (a Universidade) que pode oferecer programas de formação docente, mas não tem a garantia de que estes sejam efetivados. Em relação ao *lugar*, este é constituído quando a ele é atribuído sentidos – cultural, subjetivo e muito próprio - aos espaços. “Os *lugares* são preenchidos por subjetividades. [...] As experiências que dão à universidade a condição de *lugar* de formação reconhecem nela a condição de *locus* cultural que faz intermediações de significados com os sujeitos em formação” (p. 7). E, sobre o que seja *território*, a autora diz que este “tem uma ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona” (p.8). Neste sentido acrescenta que: “*O espaço se transforma em lugar* quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. *O lugar se torna território* quando se explicita os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (p. 8). No entanto, para que essa interligação entre espaço-lugar-território de fato se estabeleça nas Instituições de Educação Superior, é necessário o reconhecimento da produção de conhecimentos relacionados à pedagogia universitária – e para tanto, formação específica para este nível de ensino (CUNHA, 2009).

Em outro trabalho cujo título é “*Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente*” das autoras Adriana Moreira da Rocha Maciel, Sílvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan, destacamos o foco do estudo que “foi investigar a partir das narrativas da vida profissional de professores universitários, as condições em que exerciam a docência, captando a forma idiossincrática como reelaboraram as diferentes situações consideradas significativas em sua trajetória” (p. 2). No decorrer do texto, é referenciado a importância de uma “atitude auto-reflexiva permitindo que os sujeitos se percebam como seres inacabados que se constroem na experiência, explicitando a trajetória formativa e também o percurso vital” (p.12). Por fim, as autoras apresentam a proposição de que a “ambiência docente precisa ser entendida como um processo decisivo para o sucesso da ação educativa, comprometendo assim, as instituições, exigindo que estas criem contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional dos formadores e dos sujeitos em formação” (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 14).

O artigo “*Formar ou preparar para a docência no Ensino Superior? Eis a questão*”, de Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresenta a discussão em torno da docência no ensino superior e sua conseqüente necessidade de formação pedagógica, considerando dois eixos fundamentais: a preparação ou a formação para a docência na pós-graduação stricto sensu. A

partir da análise dos dados revelou-se 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; considerando também que a formação pedagógica específica é imprescindível à profissão docente (CAMPOS, 2012).

O resumo intitulado “*Docência Universitária e o Ensino Superior: análise de uma experiência formadora*”, de autoria da professora Valeska Maria Fortes de Oliveira, traz como orientação que “a formação do professor é um processo contínuo que ocorre de maneira singular para cada docente, possuindo uma forma de acordo com as experiências que este vivencia” (p. 1). Também destaca a ideia de que “cada docente é responsável por sua formação que através de experiências, tanto profissionais como pessoais, mobilizam saberes e fazeres que configuram sua prática educativa” (OLIVEIRA, 2011, p. 1).

Do artigo “*Docência na Educação Superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas*”, de Cristina Maria D’Ávila Teixeira, destacamos a ideia de que o campo de investigação científica da docência na educação superior tem desvelado várias problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas pedagógicas. Desde problemas de concepção epistemológica, a problemas metodológicos na sala de aula, a questão central é que os professores universitários, em geral, não tiveram o devido preparo pedagógico para a assunção de uma sala de aula. Ainda neste artigo, a autora apresenta uma proposição sobre os saberes pedagógicos que “são aqueles que provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar” (TEIXEIRA, 2012, p. 4).

O trabalho intitulado “*Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível*”, das autoras Áurea Maria Costa Rocha e Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, através da pesquisa realizada, fala “que mesmo sem formação específica, para ensinar na universidade, professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência” (p. 1). Também revela que existem lacunas em sua formação e o reconhecimento da necessidade de formação contínua que proporcione ressignificação de suas práticas, construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente (ROCHA; AGUIAR, 2012).

O texto “*Docência Universitária na Pós-Graduação: situando efeitos da avaliação da Capes na profissionalidade*”, de Bruna Tarcilia Ferraz e Márcia Maria de Oliveira Melo,

buscou compreender a profissionalidade docente, a partir de aspectos considerados inerentes “aos saberes e competências necessários aos docentes universitários em sua atividade profissional” (p. 1). Este estudo destaca algumas tensões do processo de configuração desta profissionalidade docente no ensino superior, considerando o contexto da avaliação da pós-graduação. Nesse sentido, as autoras assumem a ideia “que os processos de avaliação institucional acarretam efeitos na configuração da profissionalidade da docência na pós-graduação” (p. 6). O texto também apresenta reflexões referentes aos processos da docência universitária entendida como processo de interações humanas, uma vez que o outro se apresenta como figura significativa para a (re) configuração dos saberes. Nesse sentido, argumenta que “os saberes construídos coletivamente possibilitarão o aprimoramento dos ‘fazer’ desses docentes, numa teia de relações que favorece a construção e permanente atualização” (p. 13). Assim, ao considerar que as atividades dos docentes são bastante diversificadas, existe a necessidade de se rever o modelo de avaliação praticado pela CAPES. Nas palavras das autoras: “ao concebermos o contexto da prática como espaço de ressignificação, observamos que a política de avaliação, em certa medida, reconfigura a docência, e a docência também tem o poder de reconfigurar a política de avaliação” (FERRAZ; MELO, 2012, p. 14).

No artigo “*Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária*”, de Ana Carla Hollweg Powaczuk e Doris Pires Vargas Bolzan, é apresentada a reflexão voltada aos processos envolvidos na construção da docência universitária, tendo como foco as relações que configuram o fazer-se docente na Educação Superior. O texto destaca também que os docentes deste nível de ensino não possuem formação específica, a constituição como tal acontece no exercício da profissão, “exigindo um complexo processo de elaboração entre o já vivido e a criação de novas e distintas configurações do seu agir, combinadas às exigências e necessidades que se apresentam no contexto da profissão docente” (p. 1). Nesse sentido, as autoras apresentam reflexões acerca dos processos envolvidos na construção da docência universitária, considerando a vida pessoal, profissional e institucional do professor. Ainda, há enfoque para as atividades de ensino e formativas, “caracterizando a professoralidade como um processo de criação que se atualiza e se configura no intercâmbio das relações que perfazem a ação prática e a ação reflexiva docente” (p. 12). Com estas reflexões, as autoras compreendem a docência “como um ofício complexo” (p. 2), exigindo assim, uma preparação consistente e condições de desenvolvimento que possibilite esse movimento “entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer” (POWACZUK; BOLZAN, 2011, p. 2).

Ao realizar a busca na BDTD da UFSM, foram encontrados seis trabalhos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob forma de três dissertações e três teses, apresentados a seguir.

A dissertação de Mestrado intitulada *A constituição da docência no Ensino Superior em Letras: de professor da educação básica a docente universitário*, elaborada por Noemi Lenz, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Dóris Pires Vargas Bolzan, no ano de 2010 objetivou compreender as trajetórias/percursos experienciados/vividos por professores atuantes no ensino superior em Letras, desde sua formação inicial, passando pela trajetória docente de escola básica, chegando ao ensino superior. Também, intentou investigar como a experiência da docência na educação básica repercute na atuação profissional de formadoras de professores, no decorrer de sua trajetória profissional e como interfere no seu desenvolvimento. A partir da análise dos dados coletados, a autora explicita que a docência constitui-se em um movimento de construção contínua e permanente, atreladas à atividade docente de estudo, sendo que as trajetórias pessoal e profissional estão interrelacionadas. Nesse sentido, a autora assinala que o “processo da formação docente é entendido como possibilidade de instaurar uma interlocução entre a construção do conhecimento, em sintonia com as reflexões advindas das práticas pedagógicas” (LENZ, 2010, p. 155).

A Dissertação de Mestrado *Pedagogia Universitária: o programa Ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários*, elaborada por Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos, tendo como orientadora a Prof^ª PhD. Valeska Fortes de Oliveira, no ano de 2011 teve como foco compreender e analisar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que participaram do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docente e Gestores – CICLUS da Universidade Federal de Santa Maria. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida constatou que este Programa de Formação contribuiu para o processo formativo, principalmente no âmbito pedagógico. Diante desta verificação, ressalta-se a importância dos movimentos formativos de maneira institucionalizada, concretizando assim o seu funcionamento através de políticas públicas (VASCONCELLOS, 2011).

A Dissertação de Mestrado intitulada *Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente*, de Margarete Schmoel Lichtenecker, sob orientação do Prof^º Dr. Eduardo A. Terrazzan, no ano de 2010 teve como foco a ser investigado quais os aspectos são característicos do desenvolvimento profissional de professores principiantes no âmbito das escolas de Educação Básica. A partir das

contribuições desta investigação, a autora aponta que o desenvolvimento profissional se dá por meio da formação continuada, possibilitando o conhecimento de novas estratégias de aprendizagens e metodologias, contribuindo para a aprendizagem da docência (LICHTENECKER, 2010).

A tese de Doutorado que tem como título *O grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na Educação Superior*, de Hedioneia Maria Foletto Pivetta, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Sílvia Maria de Aguiar Isaia, teve como foco da pesquisa a constituição de um grupo reflexivo e suas contribuições para a aprendizagem docente neste nível de ensino, bem como os movimentos construtivos deste grupo. Assim, a pesquisa apontou que o grupo de professores (de um curso de Fisioterapia) “foi se constituindo e demarcando suas expectativas em relação ao processo de aprender a ser professor e construir a sua docência de forma consciente e reflexiva” (PIVETTA, 2011, p. 192).

A tese de doutorado de Mirian Haubold Barbosa – *“Vivências constitutivas do professor-orientador: entre Narciso e Minotauro, um legado e uma despedida”*, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Sílvia Maria de Aguiar Isaia, teve como tema o acontecer constitutivo do professor-orientador de pós-graduação, stricto sensu, na dinâmica do processo de orientação entendido em forma de legado e despedida. O trabalho visou a compreensão da constituição e elaboração pessoal e profissional de tais professores-orientadores, focalizando os movimentos de integração e coesão dos si mesmos e as decorrentes condições expressivas situando-se no panorama epistêmico de complexidade.

A tese de doutora intitulada *“Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária”* de autoria de Ana Carla Hollweg Powaczuk, sob orientação da Profa. Dra. Dóris Pires Vargas Bolzan, volta-se à compreensão acerca dos movimentos que perpassam o fazer-se docente, focalizando a tessitura da professoralidade universitária. Este processo diz respeito aos movimentos de criação que o professor produz ao longo de sua trajetória docente, configurando modos de pensar, agir e sentir-se professor. Nesta perspectiva, o problema norteador do estudo foi acerca dos movimentos produzidos na tessitura da professoralidade universitária. Segundo o estudo realizado, a professoralidade universitária emerge da confluência de uma produção caracterizada pela docência no imediatismo, que se amplia em direção a um processo de personificação da docência, revelando produção do ser professor como um processo ascendente de construção, o qual tem na configuração e [re]configuração da atividade de produzir-se como professor, a expressão do devir professoral. Trazendo a particularização e o de individuação, os quais expressam

rupturas e continuidades como dimensões reflexivas da construção docente, manifestando a superação dialética como marca dos movimentos constituintes da professoralidade, como os movimentos dinamizadores deste processo. Nesta perspectiva, os movimentos de particularização e de individuação evidenciam as integrações estabelecidas entre a esfera da cotidianidade e a da não cotidianidade docente, permitindo-nos destacar a professoralidade como um processo que se atualiza e se configura no intercâmbio das relações que perfazem as ações práticas e reflexivas do professor. Como embate presente, estão as rupturas com as apreciações valorativas acerca do ser professor, nas quais prepondera a ideia de uma aprendizagem que se realiza no âmbito particularista e solitário do fazer-se professor.

Ao pesquisar sobre o termo **modelos de gestão**, relacionada à educação, não encontramos nenhum trabalho específico com esse termo.

No quadro 5, a seguir, é sintetizado os achados de pesquisas localizados:

Quadro 5: Conhecimento atual do tema

LOCAL PESQUISADO	TRABALHOS ENCONTRADOS
USP (Repositório Digital)	Não foram encontrados trabalhos relacionados à temática investigada.
UFRGS - LUME (Repositório Digital)	Não foram encontrados trabalhos relacionados à temática investigada.
UFRJ – MINERVA (Repositório Digital)	Não foram encontrados trabalhos relacionados à temática investigada.
UFSM - BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações)	LENZ, Noemi. A constituição da docência no Ensino Superior em Letras: de professor da educação básica a docente universitário. Dissertação [Mestrado em Educação]. UFSM, 2010. Docência no Ensino Superior
	CASTRO, Andréia de M. B. Formação inicial de pedagogos na modalidade EaD: ambiência, competências e práticas. Dissertação [Mestrado em Educação]. UFSM, 2013. Ambiência
	FRACARI, Franciéle. Cyberbullying e ambiência escolar: os adolescentes e seus professores convivendo na cultura digital. Dissertação [Mestrado em Educação]. UFSM, 2014. Ambiência
	TREVISAN, Neiva. Ambiência [trans] formativa na educação superior: processos de resiliência no início da carreira. Dissertação [Mestrado em Educação]. UFSM, 2014. Resiliência

	<p>BIRRER, Jucelaine, A. Resiliência e aprendizagem: um olhar sobre o comportamento de multiprofissionais da saúde. [Mestrado em Administração]. UFSM, 2012. Resiliência</p> <p>SCHERER, Isabel. B. Processo da resiliência e os fatores associados ao comportamento do empreendedor diante do insucesso empresarial. [Mestrado em Administração]. UFSM, 2012. Resiliência</p> <p>VASCONCELLOS, Vanessa A. S. Pedagogia Universitária: o programa Ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários. Dissertação [Mestrado em Educação]. UFSM, 2010. Docência no Ensino Superior</p> <p>LICHTENECKER, Margarete S. Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente. Dissertação [Mestrado em Educação]. UFSM, 2010. Docência no Ensino Superior</p> <p>PIVETTA, Hedioneia M. F. o grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na educação superior. UFSM, 2011. Docência no Ensino Superior</p> <p>BARBOSA, Mirian. H. Vivências constitutivas do professor-orientador: entre Narciso e Minotauro, um legado e uma despedida. Tese [Doutorado em Educação]. UFSM, 2013. Docência no Ensino Superior</p> <p>POWACZUK, Ana C. H. Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária. Tese [Doutorado em Educação]. UFSM, 2012. Docência no Ensino Superior</p>
ANPED NACIONAL	<p>FERREIRA, Aurino Lima. Resiliência em espaços de educação não formal das periferias: um olhar da Psicologia Positiva. (ANPED Nacional - 2011) Resiliência</p> <p>LIMA, Emília F. de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. (ANPED Nacional - 2013) Docência no Ensino Superior</p> <p>NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordalia Alves; MELIM, Ana Paula Gaspar. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa formação. (ANPED Nacional - 2013) Docência no Ensino Superior</p> <p>ISAI, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Pedagogia Universitária: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento. (ANPED Nacional - 2013) Docência no Ensino Superior</p> <p>Torres Alda Roberta. A pedagogia universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações da formação para a docência universitária. (ANPED Nacional - 2013) Docência no Ensino Superior</p> <p>SILVA, Maria Aparecida de Souza. Processos constitutivos da formação docente no Ensino Superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor. (Anped Nacional 2008) Docência no Ensino Superior</p> <p>CUNHA, Maria Isabel. O campo da iniciação à docência</p>

	<p>universitária como um desafio. (Anped Nacional 2010)</p> <p>Entrada na carreira docente</p> <p>MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. (Anped Nacional 2010)</p> <p>Entrada na carreira docente</p> <p>MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. (Anped Nacional, 2009)</p> <p>Docência no Ensino Superior</p> <p>BROILO, Cecília Luiza; FAGUNDES, Maurício C. V.; FORSTER, Mari M. dos S. É possível construir a Docência Universitária? Apontamos caminhos. (Anped Nacional 2008)</p> <p>Docência no Ensino Superior</p> <p>POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. (Anped Nacional 2011)</p> <p>Docência no Ensino Superior</p> <p>CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. (Anped Nacional 2009)</p> <p>Docência no Ensino Superior</p> <p>OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Docência Universitária e o Ensino Superior: análise de uma experiência formadora. Resumo. (Anped Nacional 2011)</p> <p>Docência no Ensino Superior</p> <p>TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila. Docência na Educação Superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas. (Anped Nacional 2012)</p> <p>Docência no Ensino Superior</p> <p>FERRAZ, Bruna Tarcília; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Docência Universitária na Pós-Graduação: situando efeitos da avaliação da Capes na profissionalidade. (Anped Nacional, 2012)</p> <p>Docência no Ensino Superior</p> <p>CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no Ensino Superior? Eis a questão. (Anped Nacional 2012)</p> <p>Docência no Ensino Superior</p> <p>ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. (Anped Nacional 2012)</p> <p>Docência no Ensino Superior</p>
ANPED SUL	<p>STIVANIN, Neridiana Fabia; SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de; FELDKERCHER, Nadiane; RIBEIRO, Gabriela Machado. Professores universitários iniciantes e suas percepções sobre qualidade da educação, relações com os alunos e inserção profissional. (Anped Sul - 2012)</p> <p>Entrada na carreira docente</p> <p>SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; FIGHERA, Adriana Claudia Martins. A Formação Docente no Ensino Superior: processos formativos e aprendizagem da docência. (Anped Sul - 2012)</p> <p>Docência no Ensino Superior</p> <p>CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria B. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. (Anped Sul – 2008)</p> <p>Docência no Ensino Superior</p>

	BROILO, Cecília Luiza; JARDIM, Ilza; GOMES, Marta Quintanilha; FAGUNDES, Maurício César Vitória. Caminhos da Formação Pedagógica na docência Universitária. (Anped Sul – 2008) Docência no Ensino Superior
CAPEs	ACEVEDO, Victoria; RESTREPO, Lucía. De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. (CAPES – 2012) Resiliência BOLZAN, Doris Pires Vargas; AUSTRIA, Verônica Cardoso; LENZ, Noemi. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. (CAPES, 2010) Docência no Ensino Superior

A partir da leitura realizada dos trabalhos citados acima, fica evidenciado que a entrada na docência do Ensino Superior apresenta como característica marcante a falta de preparação específica, principalmente em relação à questão pedagógica. Os primeiros anos de docência envolvem a aprendizagem do ofício de ensinar, da cultura docente, especialmente, no contato com os alunos. Assim como a falta de preparação para o exercício da dimensão gestão.

CAPÍTULO 3

UNIVERSIDADE HOJE

3.1 Gestão acadêmica na complexidade da docência (ensino, pesquisa, extensão e gestão)

O cenário atual encontrado na Educação Superior é de enorme expansão e interiorização. Este fenômeno requer uma nova demanda de investimentos, que aqui daremos enfoque ao crescente número de professores que estão ingressando neste nível de ensino. Com isso, muitas dúvidas (e preocupação) em relação à preparação/qualificação/formação destes profissionais que atuarão nas universidades, emergem com uma intensidade muito grande.

As pesquisas realizadas, de modo geral, consideram as transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas e nos fazem refletir sobre as novas necessidades e transformações que ocorreram e que ainda precisam ocorrer no campo educacional. No que diz respeito à formação de professores, os novos desafios estão postos em uma sociedade em constante transformação, as demandas recentes, além de pressionarem por reformas políticas, geram cenários desafiadores. Se a instituição superior mudou, os professores de ensino superior precisam buscar acompanhar essas mudanças.

Certamente é de real importância analisar os saberes da prática profissional e os da gestão na constituição da docência universitária. Conforme Cunha (2011) é simplista pensar que esses saberes se transformam de forma linear em saberes próprios das atividades de ensino. O ensino requer competências específicas que caracterizam a profissão do professor. Inserido na condição de profissão complexa, o magistério superior exige a mobilização de saberes, conhecimentos e competências no âmbito epistemológico, pedagógico, histórico, filosófico e psicológico.

Para exercer a docência, além do domínio do conhecimento disciplinar, o professor precisa dar conta outras tantas competências próprias de sua profissão. Esses aspectos são interessantes para refletir sobre o fenômeno educação superior na contemporaneidade e se tornam mais necessários quando se analisa o caso dos professores principiantes acorrem à carreira docente, na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização (Trevisan, 2014).

O contexto universitário estimula a realização de cursos de mestrado e doutorado diante do cenário competitivo em que vivemos, e os docentes atuais aprenderam a trajetória da pesquisa em seus cursos e, em geral, seguindo um processo de especialização. E ao se depararem com a docência na educação superior nesses tempos de interiorização e massificação, percebem a exigência de um leque maior de saberes, e na maioria das vezes, eles não têm a qualificação para exercer tal função.

Tomando a ideia da docência a qual envolve as dimensões de pesquisa-ensino-extensão e gestão, os professores terão de dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogo com atividades que lhe são propostas. Terão que construir seus modelos de docência/gestão na prática, revelando valores e posições políticas e éticas.

A conjuntura do mundo do trabalho e do modo de vida contemporânea, inseridas as repercussões das mudanças sociais sobre a profissão docente (ESTEVE, 1992), exige-nos enquanto professores, independente de atuarmos na educação básica, profissional ou superior, que estejamos preparados para responder aos desafios do nosso tempo.

Segundo Maciel (2011), a aprendizagem docente na Educação Superior está voltada às atividades de ensinar uma profissão – que não é oferecida em um catálogo orientativo logo que se ingressa na docência universitária, um campo prático que não se define com generalidades, mas mergulhando em sua “complexidade”. A docência universitária e seus saberes revelam-se na problematização das práticas e relações pedagógicas, na troca das experiências, na busca dos conhecimentos e estratégias que permitam desenvoltura nas atividades da docência.

Para Cunha (2010), a complexidade da docência universitária pode ser compreendida a partir de algumas assertivas: o exercício da docência universitária envolve uma multiplicidade de saberes (entre os quais, os saberes pedagógicos), competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações; o objeto do trabalho docente são os seres humanos, seres individuais e sociais e, portanto configura-se como um trabalho essencialmente interativo; exige um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão; porque envolve atividades docentes com múltiplas demandas (ensino, pesquisa, extensão, gestão).

3.2 Modelos de gestão e influências na gestão acadêmica

Como vimos o campo educação vem sofrendo diversas mudanças que atingem diretamente o campo da formação e de atuação docente, exigindo uma nova forma de pensar esse campo. Frente a essas mudanças novos desafios são impostos aos profissionais dessa área e uma retomada de questões sobre docência e gestão são imprescindíveis na atualidade. Por estes e outros fatores da conjuntura do mundo do trabalho e do modo de vida contemporâneo, é conveniente que o professor seja um “experto adaptativo” (GARCÍA, 2008), uma vez os primeiros anos de docência envolvem a aprendizagem do ofício de ensinar, especialmente, no contato com os alunos nas classes. Significam também um momento ímpar para se constituir as bases de socialização profissional, ou ainda o embrião para o profissionalismo interativo. Este é por nós entendido como um processo construído com base em decisões coletivas, desenvolvendo culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa, comprometidas com a qualificação contínua pessoal, profissional e institucional. Neste âmbito, as redes interativas são imprescindíveis e podem ser tecidas intencionalmente por meio de comunidades de prática pedagógica universitária.

Para o presente estudo é importante ver a cultura institucional estabelecida na UFSM, bem como, em cada unidade universitária pelo viés da ambiência docente e institucional e resiliência docente, uma vez que, temos estudos que mostram a ambiência como uma unidade dialética que traduz o mundo interior de quem ensina dinamizado por cognições e sentimentos que se expressam na experiência docente de forma positiva, por encontrarem um contexto desenvolvente - configurado nos processos interativos que realimentam cenários propícios à [trans] formação, permitindo lidar de forma resiliente com o impacto das situações adversas sobre o desenvolvimento profissional dos professores. A preocupação com a ambiência é igualmente uma preocupação com a aprendizagem dos formadores, uma vez que sua responsabilidade é estabelecer e implementar procedimentos que permitam aos futuros profissionais aprenderem a profissão.

Dessa maneira, acreditamos que quando existe uma cultura institucional colaborativa a ambiência e a resiliência docente são favorecidas. Assim, uma cultura colaborativa está intimamente relacionada a gestão dos processos educativos que pode ser beneficiado através de uma gestão democrática e colaborativa. Uma gestão desta natureza é defendida em e referenciada por Luck (2000, p.6), o novo modelo de gestão na educação:

[...] objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LÜCK 2000, p.6).

Anteriormente o conceito de administração educacional predominava nas instituições educacionais e com grande relevância a administração burocrática, o indivíduo não era reconhecido na sua amplitude.

Segundo Luck (2006) a gestão é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. Conforme Luck (2006) a gestão educacional surge em substituição à gestão administrativa educacional para apresentar não apenas novas ideias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente no seu contexto externo e interno.

Essa ideia de gestão democrática e colaborativa busca a superação de limites através de soluções inovadoras comprometidas com a qualidade do ensino e a capacidade de gerir simultaneamente os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos além da habilidade necessária para promover uma gestão descentralizada. De acordo com Pazeto (2000):

A gestão da educação tem caráter institucional, porém sua ênfase está centrada na intervenção em realidades específicas, através de programas, condições, e resultados, nos quais o gestor centra sua atenção, tendo presentes a missão, funções e especificidade da instituição e de curso. (PAZETO, 2000, p. 164).

Por isso o nosso interesse em pesquisar a atuação dos coordenadores dos cursos de licenciatura da UFSM, pois estes têm uma importância fundamental na organização e funcionamento da instituição universitária em todos os seus aspectos: físico, sócio-político, relacional material financeiro e pedagógico.

Discutir sua atuação implica ter em conta que os sistemas de ensino não são meros refletores da política educacional, mas constituem e são constituídos na relação entre o contexto social e ação das pessoas que atuam nos ambientes de ensino, quais sejam: diretores, docentes, coordenadores, discentes, funcionários em geral e a comunidade. Nesta perspectiva, a atenção especial deve ser dada aos aspectos que caracterizam a atuação dos gestores.

Assim, a gestão universitária precisa ser repensada, uma vez que há o aumento do fenômeno educação superior gerando um grau de complexidade ainda maior. De um lado, as mudanças sociais e culturais, características da vida moderna, acarretando profundas transformações no processo educacional e alterando o próprio significado da educação. Por outro lado, as transformações no âmbito das organizações complexas as quais exigem novas formas de gestão, uma maior flexibilidade organizativa com sistemas decisórios mais participativos.

Dessa forma, a gestão da educação, como esta vem sendo vista ao longo dos tempos, e que mudanças trazem para o campo de formação e atuação docente, visto que alguns autores trazem a preocupação com educação diante da ótica da gestão educacional, e como já havíamos falado anteriormente os sistemas de ensino não são meros refletores das políticas educacionais, mas constituem e são constituídos na relação entre o contexto social e ação das pessoas que atuam nos ambientes de ensino.

Para fins de definição do modelo de gestão, inicialmente parte-se da necessidade de examinarmos a universidade como organização, pois estes modelos de gestão da educação constituem e são constituídos na relação entre o contexto social e ação das pessoas que atuam nos ambientes de ensino. Então torna-se necessário o olhar sobre as teorias de gestão e a forma pela qual incidem sobre a universidade enquanto organização. Para isso utilizaremos os modelos de gestão definidos por Marback (2001), representado no quadro 6 abaixo, que de forma bastante clara e sucinta nos mostra cinco modelos de gestão.

Em termos de cultura institucional da UFSM percebemos o modelo de gestão colegiada com forte influência dos modelos burocrático e político. Para Marback (2001) a adoção do modelo burocrático e político em muitas situações pode inibir a capacidade de inovações as necessidades de mudança nesse novo cenário do Ensino Superior. E por isso nosso interesse em analisar as referências de gestão que influenciam os docentes iniciantes ao atuarem como coordenadores gestores nos cursos de licenciatura da UFSM e assim compreender como se configuram as dinâmicas de gestão lideradas pelos mesmos.

Quadro 6: Modelos de Gestão, segundo Marback Neto (2001, pp. 247-8).

MODELOS	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
BUROCRÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Presença marcante do formalismo, impessoalidade e profissionalismo. • Não consegue visualizar os conflitos de poder existentes, baseados na força das influências e no conhecimento especializado. • Bloqueia a criatividade da área acadêmica pelo excesso de atendimento dos padrões estabelecidos pela área administrativa. • Transformações lentas em função dos conflitos entre a área acadêmica e administrativo-financeira.
COLEGIADO	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura bastante igualitária, com relações predominantemente informais. • Decisões tomadas por consenso. • Dirigente eleito pelos pares, isto legitima. • Confiança é condição <i>sine que non</i>. • Modelo mais viável em universidades.
POLÍTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Concilia fatores como consumo e conflito com pressupostos burocráticos. • As decisões ficam a cargo de pequenos grupos, que algumas vezes constituem-se grupos de interesse fora da estrutura hierárquica. • Mudanças constantes de objetivos de grupos de interesses e mudança do ambiente externo. • Papel do dirigente em mediar conflitos frequentes é algo normal. • Decisões refletem mais um jogo político, resultados dependem das vantagens dos participantes. • As regras antecedem ou guiam o jogo, mas emergem no processo.
ANARQUIA ORGANIZADA	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo “lata de lixo”, modelo “frouxamente articulado”. • Caracteriza as organizações como situações de decisão com objetivos indefinidos, tecnologia indistinta, participação fluida, falta de conexão entre problemas e soluções, pouco esforço para racionalização dos meios e estrutura de decisão problemática. • Contradiz o papel da universidade de ser uma organização de vanguarda, pois trabalha de forma realista. • Decisões são tocadas sem um estudo prévio ou uma análise mais apurada, pois tem o objetivo determinado de sanar os problemas.
CIBERNÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> • O Gestor tem a tarefa de proteger a organização, assumindo seus papéis: ajusta o sistema. • Garante a sobrevivência da organização.

3.3 Ambiência docente e gestora

O processo de inserção na docência universitária deve ser visto pela instituição como um momento importante e planejado de modo a configurar uma ambiência favorável, com as melhores condições para que o ingressante se engaje no processo formativo e na própria dinâmica institucional de modo pró-ativo (MACIEL, 2010).

Ao adentrarem a profissão, os docentes se deparam com um entre jogo de situações cruciais no início da carreira: o reconhecimento das condições objetivas que configuram o contexto institucional em que o sujeito está ingressando e que irão se [des] velando aos poucos; as condições subjetivas do sujeito e o desafio à capacidade de resiliência frente aos desafios múltiplos que se apresentam. Processo que somente será construído no enfrentamento das situações, desenvolvendo o conhecimento da realidade, mas também os sentimentos docentes em direção à geratividade docente (ISAIA, 2009).

Analisar a gestão e docência universitária a partir da entrada na carreira docente superior é importante, visto que é nesta fase, que o professor sofre um choque com a realidade, e através de retrocessos e avanços frente aos desafios encontrados no ambiente educativo, busca construir sua identidade profissional. Esses momentos de oscilações envolvem o enfrentamento de desafios que se tornam mais complexos, conforme os docentes vão percebendo as especificidades da docência, especificidade essa de desenvolver uma prática formadora que permita aos futuros profissionais sob a sua responsabilidade docente aprenderem. Em outras palavras, é nesta fase que está centrada a maior parte das angústias, desesperos, crises, expectativas devido despreparo para tal atuação.

Para Maciel, Isaia e Bolzan (2009), essas questões vão sendo superadas desde que seja possível contar com condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas que favoreçam o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência. O que podemos definir como *ambiência docente* conceito definido por Maciel, Isaia e Bolzan (2009) como:

um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões no processo de desenvolvimento profissional podem permitir ou restringir a [re] significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 2).

Importa considerar que os saberes docentes, estão em constante [re]construção e inter-relacionados à qualificação das condições objetivas para a ambiência docente, implicando

condições necessárias para a formação em exercício, tempo disponível para formação, promoção de trabalho coletivo, bem como a gestão e organização do trabalho docente. Conforme estudos de Maciel (2009) a ambiência docente poderá ser boa parte do caminho para a resiliência profissional de docentes que estão enfrentando uma multiplicidade de desafios adaptativos frente a expansão do ensino superior. Pela conjuntura atual do mundo do trabalho e do modo de vida contemporâneo, é conveniente que o professor seja um “experto adaptativo” (GARCÍA, 2008). Podemos traduzir para perito adaptativo, ou seja, um profissional docente disposto a aprender ao longo da vida e pronto para responder com alternativas inusitadas e com elevado nível de conhecimento e destreza situados na realidade que se apresenta.

Ao detalharmos tais condições, verificamos que as condições objetivas referem-se ao contexto de atuação no qual o sujeito está imerso, estando aí inclusas as características da instituição, familiares e sociais em geral; as condições subjetivas referem-se de modo particular a atributos, particularidades intrapessoais correlacionadas à capacidade do indivíduo enfrentar situações adversas, desafiadoras no seu contexto de atuação; e intersubjetivas, revelam-se no contato com os pares no qual se configuram elementos e traços resultantes do entre jogo das subjetividades de cada um dos sujeitos.

Assim colocado, ressaltamos a importância do estudo da ambiência na entrada da carreira docente uma vez que esta se configura na tessitura dos fios que compõe o cenário institucional, individual e coletivo onde se desenvolve a práxis formativa. De outra forma, podemos dizer que conhecer a ambiência significa aproximar-se de subsídios que nos permitam compreender o maior ou menor envolvimento dos sujeitos no processo de [auto]formação. Os docentes estão ingressando na carreira e já se deparam com inúmeros desafios e por isso torna-se importante atentarmos para os contextos de atuação docente; a ambiência institucional, se as configurações e o impacto das condições externas de trabalho deste contexto possuem influência sobre o mundo interior dos docentes, agindo como força gerativa ou restritiva no processo de transformação em direção ao bem-estar e autorrealização profissional.

E para nós neste estudo cabe focar interesse sobre a ambiência gestora, que para nós seria a postura pró-ativa do docente no engajamento com as atividades inerentes à gestão e ao fazer docente. No qual o professor a partir do conhecimento da conjuntura da organização universidade e através de um processo de construção intra e interpessoal é capaz de compreender sua realidade e a realidade na qual está inserido por meio do compartilhamento

de saberes e fazeres da gestão. E por um processo reflexivo reconstrói suas experiências e conhecimentos sobre gestão sendo capaz de transpor os limites impostos (objetivos e subjetivos) diante da complexidade da docência. Uma ambiência gestora favorável possibilita que o professor transponha a reprodução rotineira e mecânica das dinâmicas de gestão da universidade e é capaz de trilhar outros caminhos em direção ao bem-estar e autorrealização profissional.

CAPÍTULO 4

REALIDADE E DESAFIOS À DOCÊNCIA

4.1 Desafios da carreira docente: professores principiantes na gestão

Como vimos anteriormente no campo da pesquisa em educação, a docência no ensino superior tem recebido cada vez mais atenção. As pesquisas realizadas, de modo geral, consideram as transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas e nos fazem refletir sobre as novas necessidades e transformações que ocorreram e que ainda precisam ocorrer no campo educacional. No que diz respeito à formação de professores, os novos desafios estão postos em uma sociedade em constante transformação, as demandas recentes, além de pressionarem por reformas políticas, geram cenários desafiadores. Se a instituição superior mudou, os professores de ensino superior precisam buscar acompanhar essas mudanças.

O contexto que estamos imersos hoje, deixa claro, que além de toda essa reestruturação na formação docente, é indispensável que os saberes sejam revistos a todo o momento, sejam inovados, criados e recriados, ou seja, não temos como acompanhar, todas as mudanças sem uma formação permanente, o novo âmbito educacional exige um novo profissional da educação.

Diante do novo cenário que surge, o professor do Ensino Superior que é desafiado constantemente a lidar com a transitoriedade do conhecimento, principalmente dar conta de um público de estudantes cada vez heterogêneo que estão adentrando ao Ensino Superior e a assunção de várias atividades acadêmicas que vão para além da atividade de dar aula.

Nessa direção, Zabalza (2004) assinala que a Universidade “constitui-se como um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos” o exercício da docência na Educação Superior é uma atividade complexa que exige uma gama de saberes e esses vão muito além dos conhecimentos específicos da área de atuação do docente. Cada vez mais, as demandas internas e externas da instituição exigem dos docentes a apropriação de novos saberes e a aquisição de novas competências para saber lidar e agir diante das situações iminentes do cotidiano docente. Embora os docentes assumam inúmeras funções e atividades que são inerentes ao contexto universitário e ao exercício da

docência notamos que estes não possuem formação para tais especificidades, e nem mesmo existe uma requisição legal de formação para tal.

No estudo de RODRIGUES, 2014 “*Professor e Gestor na Educação Superior: investigando a complexidade da docência no exercício da gestão*” percebemos em relação formação docente, a falta de preparação para este nível ensino, mostrando a necessidade de formação perante a complexidade da docência (ensino, pesquisa, extensão e gestão) para atuar na Educação Superior. Outro aspecto importante a ser considerado no processo inicial da carreira docente na Educação Superior é em relação a inserção dos mesmo nas diversas atividades acadêmicas, em especial, a gestão. Os professores ao ingressarem no magistério superior se deparam com cargos de gestão. E os mesmos não possuem formação para atuar nesses cargos que assumem. No entanto, diante do enfrentamento desses desafios da docência e da gestão percebemos que estes buscam superar as adversidades através da coletividade das ações, das atividades, sejam elas relacionadas a aprendizagens docentes que acontecem na troca com os colegas, sejam, elas por meio do envolvimento no ensino-pesquisa-extensão-gestão.

Dessa maneira, percebemos que a assunção aos cargos de gestão na constituição da docência corrobora para pensarmos que a docência envolve vários saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Nesse sentido, Cunha (2010) aponta que é um equívoco pensar à docência como uma ação estática ou permanente; essa atividade é antes um processo sujeito as mudanças, movimentos de ajuste ao contexto e aos sujeitos com quem está implicado. É interessante, nesse contexto de mudanças, perceber que há uma necessidade cada vez maior de compartilhamento entre sujeitos envolvidos nesse processo.

Dessa forma, a entrada na carreira docente na educação superior pode ser compreendida como uma ação formativa, pois é um momento em que os docentes se defrontam com inúmeros percalços precisando adaptar-se ao contexto e aos ambientes em que transitam, bem como, as diversas atividades que realizam. E nesse processo de adaptação os docentes vão construindo e recriando saberes na prática diária. Então, é preciso levar em conta a noção dos saberes da docência como uma teia de saberes oriundos de diversas situações, sejam elas relativas à formação inicial, nos cursos de licenciatura, sejam em outros espaços de convívio, até mesmo no espaço formativo semelhante ao espaço a ser vivenciado na profissão, pois os movimentos construtivos de ser docente e de ser gestor, acabam por se entrelaçar na prática cotidiana.

Essa concepção da docência como ação complexa é fundamental para a atualidade e para o futuro, pois o contexto das universidades tem se apresentado cada vez mais diversificado por conta da expansão e interiorização das universidades que estamos vivenciando.

Então a formação do professor universitário carece de uma pedagogia específica, pois precisa abranger as experiências deste professor, decorrentes de sua ambiência pessoal/profissional/institucional, constituindo uma cultura própria, pois o exercício da docência está sempre em movimento. (MACIEL, 2009).

4.2 Movimentos da aprendizagem docente

Sabemos que não existe preparação prévia para ser professor do ensino superior, e partindo deste pressuposto, entendemos que a aprendizagem docente instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as ideias de trajetória e de formação que se constituem na intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e autorreflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola (ISAIA, 2003a, 2005). Espaço este que exige constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis (BOLZAN, 2001, 2002; ISAIA & BOLZAN, 2006a, 2006b).

Dessa maneira ao refletirmos sobre os processos formativos docentes é fundamental pensarmos conforme estudos de Bolzan, 2010, que estes processos de construção docente estão imbricados na atividade de aprender a ser professor, ou seja, na construção e utilização de estratégias de apropriação dos saberes e fazeres próprios ao magistério superior. Assim esse saber fazer instaura-se no entre – jogo do ensinar e do aprender que envolve os atores do ato educativo, professores e alunos, tendo por entorno o conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem colaborativa, no bojo de aprendizagens experienciais que vão se constituindo como aprendizagens formativas. Desse modo a autora mostra em seus estudos que os processos formativos/constitutivos da docência caracterizam-se por movimentos permeados pelo processo de aprender a ser professor.

Como vimos os movimentos construtivos da docência é um processo que se desenrola em diferentes momentos da carreira docente. Conforme estudos de (BOLZAN, 2001, 2002; ISAIA & BOLZAN, 2006a, 2006b) podemos encontrar um conjunto de categorias que caracterizam os movimentos construtivos da docência. Uma dessas categorias é a aprendizagem docente.

A aprendizagem da docência caracteriza-se pelo processo de profissionalização docente, a partir da compreensão de seu inacabamento, da tomada de consciência de que nesse processo são ensinantes e aprendentes simultaneamente e da ênfase na prática docente assentada nas reflexões e nas interações da/na aula universitária.

Segundo aportes de Bolzan, 2010, os movimentos construtivos da aprendizagem docente que se organizam a partir de dois eixos: a alternância e a resiliência. A alternância caracteriza-se como o movimento natural da reflexão, isto é, o professor retira-se do espaço concreto da sala de aula para poder pensar sobre sua organização pedagógica, como ela foi produzida e qual sua repercussão na prática com os alunos, partindo da representação que construiu do real, do vivido, do experienciado, passando assim, a análise das situações práticas empreendidas, para posteriormente voltar ao trabalho pedagógico e produzi-lo a partir desta reflexão. A resiliência é a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de estudo docente em que se envolve. Pressupõe o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência. (BOLZAN, 2008a)

Portanto, na categoria de aprendizagem docente acontece uma mobilização pessoal em um processo contínuo no qual é possível identificar a necessidade da organização de espaços de reflexão sobre a produção da docência. Assim, ao longo da trajetória docente, os professores vão se formando e se [trans] formando frente aos desafios, tendo presentes as demandas da vida e da profissão. No entender de Marcelo Garcia (1999, 1997), são sujeitos ativos, atores de sua própria história de formação.

Dessa maneira, a aprendizagem da docência, envolve um processo autorreflexivo acerca da prática educativa, tornando possível pensar e refletir sobre o porquê, o como e qual a finalidade das mesmas. Logo, os elementos caracterizadores deste processo de aprender a ser professor são decorrentes de uma rede de relações interpessoais e inter-reflexivas ligadas à forma como as políticas educativas são implementadas em cada instituição e interpretadas

pelo corpo de professores que nela atuam, o conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente colaborativa (Bolzan, 2010).

A aprendizagem docente, portanto, é explicitada como sendo um processo que ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e de aprender, nos quais os atores do espaço educativo intercambiam essas funções. A estrutura dessa aprendizagem envolve o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal, dinamizado por sentimentos que indicam a sua finalidade geral. Portanto, esse processo é único para cada sujeito, sendo influenciado pelos percursos trilhados nos espaços de docência superior, de acordo com o contexto institucional.

Esse processo de aprender a ser professor, por sua natureza intersubjetiva, constrói-se a partir de redes de relações docentes, constituídas ao longo dos intercâmbios de ideias e conhecimentos entre pares/colegas. Essas redes pressupõem processos de interação e mediação, constituídos, a partir de instrumentos culturais, como o discurso e a atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores. Tendo em vista a necessidade das redes de interações entre pares para a constituição da aprendizagem docente, entendemos que o alcance desse processo se dá, na medida em que os professores apreendem, a partir da análise e da interpretação de suas atividades construindo, de forma inter/ intrapessoal, o seu conhecimento profissional (Isaia; Bolzan, 2009).

A reflexividade crítica daí decorrente instaura o que denominamos de aprendizagem docente reflexiva. Neste processo reflexivo, na e sobre a ação pedagógica, os professores estarão atuando como pesquisador de sua própria prática docente, deixando de seguir as prescrições impostas pela instituição ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta; tornando-se eles próprios produtores de conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, 2006).

Logo, mais do que compreender o desenvolvimento profissional docente, precisamos estar conscientes de sua dinâmica constitutiva em redes que, por sua configuração interrelacional, superam o caráter tradicionalmente individualista das iniciativas de aperfeiçoamento docente. Assim, na medida em que as redes envolvem um grupo interativo de professores em seus esforços de compartilhamento de atividades formativas, passam a ser um lugar propício para o desenvolvimento profissional docente, provocando rupturas no modo individualista de exercer a docência.

Acreditamos que para as redes serem acionadas, é necessário um trabalho de equipe e de cooperação entre os professores. Entendemos que uma rede de formação e desenvolvimento profissional é um lugar real ou virtual, constituído pelos participantes, onde se constrói conhecimentos, atendendo de modo especial o profissional docente que aprende na prática reflexiva; considerando a situação ou espaço pedagógico onde atua e promovendo a interatividade e a apropriação dos meios que facilitam a sua aprendizagem. Uma rede organiza-se como uma malha cognitiva, tecida a partir dessa interatividade entre os participantes, cujos elos motivacionais são alimentados pela identidade comum (nós). Pode ser um caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica, permitindo o lugar da escuta sensível e da construção de autonomia do professorado, com especial destaque aos docentes ingressantes na Educação Superior. (MACIEL, 2010).

Na rede irão interagir diferentes gerações pedagógicas, revertendo a problemática do choque entre as gerações para a construção de uma ambiência docente que permita a [re]significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa.

A partir dos encaminhamentos realizados, a aprendizagem da docência é entendida como um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo, envolvendo os percursos trilhados, bem como a construção de um conjunto de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência, elementos esses, capazes de superar os desafios impostos frente a expansão da Educação Superior.

Dessa maneira acreditamos que os movimentos da aprendizagem gestora também perpassem pelos mesmo caminhos da aprendizagem docente, no entanto não existem estudos contemplem essa aprendizagem. Em nosso entender, cabe à instituição esforços de mudança no sentido de estar atenta a superar situações internas de necessidades formação e de atuação do seu núcleo de profissionais, construindo condições favoráveis ao trabalho e aprendizagem docente e gestora. Constatamos por meio do estudo que há um consenso entre os docentes de que apenas o domínio de conhecimentos específicos não é suficiente para ensinar, bem como o suficiente para dar conta das inúmeras atividades do exercício complexo da docência; isso retrata um cenário de desconhecimento e despreparo no que se refere ao processo de ensino, de aprendizagem e de atuação docente pelo qual os professores passam a ser responsáveis quando ingressam no cenário da Educação Superior.

Por isso nosso interesse em reconhecer os enfrentamentos e os processos de aprendizagem produzidos pelos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas em um cenário complexo.

4.3 Processos de resiliência (Enfrentamentos)

A medida que os docentes vão percebendo as especificidades da docência, e assumindo várias funções angústias, desesperos, crises, expectativas devido despreparo para tal atuação surgem no início e ao longo da carreira docente. Para Maciel, Isaia e Bolzan (2009), essas questões só vão sendo superadas desde que seja possível contar com condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas que favoreçam o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência, além de favorecer a resiliência docente.

A resiliência, podemos definir segundo aportes de Souza (2009) como:

uma capacidade global da pessoa para manter um funcionamento face às adversidades do meio envolvente ou para recuperar nessas condições, e noutra, como uma boa adaptação nas tarefas de desenvolvimento de um indivíduo, como resultado da interação entre o sujeito e a adversidade do meio ou um envolvimento de risco constante (SOUSA, 2009, p. 76).

Assim, *resiliência* e *ambiência* são conceitos extremamente importantes e que merecem serem pensados no processo formativo dos docentes, pois estes permitem ao professor constante reflexão e transformação da sua prática, não correndo o risco de ser um professor “auleiro” ou um gestor que se adapta ao tipo de gestão vigente ao ingressar no cargo (MACIEL, 2009).

Segundo Trevisan (2014) a ambiência [trans]formadora é decisiva no êxito das ações de formação no exercício da docência. E a resiliência no contexto educativo entendida como a capacidade que o sujeito tem de sofrer a tensão provocada pelas adversidades e de suportá-la, ou seja, desenvolver formas de lidar com ela, através do processo de reelaboração de si mesmo através de um processo reflexivo.

Conforme estudos de Marcelo García (1999) e Alarcão (2001) o processo formativo docente precisa levar em conta a cultura docente, que se caracteriza pelos conhecimentos, símbolos, modelos e valores da profissão integrados à cultura do professor, ou seja, a sua própria adaptação à atividade docente. Sabemos, também, que a maioria dos estudos definem esses processos como contínuo e ininterrupto, cujo desenvolvimento se dá ao longo da carreira através de relações interpessoais reflexivas, flexíveis, resilientes por natureza. A

resiliência deve ser considerada não apenas como um dos pontos de convergência do desenvolvimento pessoal e social das pessoas, mas também como um fator de equilíbrio interior e exterior dos sujeitos.

Nesse trabalho desenvolveremos a noção de resiliência docente como um processo coletivo de ultrapassar as adversidades, as dificuldades e os desafios encontrados no percurso inicial da docência, através do processo [auto]transformativo (ISAIA, 2009). Uma vez que acreditamos que a formação docente vai além de uma atualização científica, pedagógica e didática assumindo um papel que valoriza a capacidade reflexiva em grupo, envolve um processo coletivo para regular as ações, favorecendo a criação de espaços de participação, reflexão e formação. É necessário então, que se compreenda a formação docente como um processo complexo que precisa da construção de estratégias sistematizadas que envolva esforços pessoais e institucionais para a construção efetiva do desenvolvimento profissional docente. Assim, os movimentos da docência superior segundo aportes de Isaia e Bolzan, (2008) envolvem momentos da carreira docente, os quais não se apresentam de forma linear, pois são apreendidos em diferentes momentos da carreira. Momentos que vão desde o seu preparo prévio, a entrada na docência até a trajetória vivencial dos professores ao longo da carreira docente. Onde os professores a partir das suas vivências vão articulando o pessoal, profissional e o institucional durante sua trajetória docente.

Dessa forma, a constituição da docência se redesenha diante dos desafios cotidianos enfrentados durante a prática docente. Através de processos reflexivos e coletivos que vão sendo tramados a partir da entrada na carreira docente e que acompanharão ao longo da carreira.

Neste sentido, vários fatores entram em jogo no início da carreira, dentre eles podemos a assunção a cargos de gestão e inúmeras atividades de ensino pesquisa e extensão, romper com esses desafios através de uma formação que dê conta deles e que os docentes consigam buscar novas perspectivas em sua prática, requer citar a importância da reflexão sobre a própria prática, a capacidade de enfrentamento dos desafios cotidianos, a cultura institucional, o compartilhamento de saberes, etc. E voltamos a inferir que a forma como os professores desenvolvem seu percurso de aprendizagem e como dão conta de superar essas adversidades está fortemente relacionado a aspectos relativos à ambiência [interior e exterior]; esta pode ser um elemento articulador das múltiplas possibilidades como o docente percebe e interpreta os acontecimentos vividos e, a partir daí, aprimora seus saberes, sua aprendizagem.

CAPÍTULO 5

SER DOCENTE NA GESTÃO E SER GESTOR NA DOCÊNCIA: DESAFIOS DO INÍCIO DE CARREIRA

Este capítulo foi elaborado a partir da análise dos dados coletados por meio das entrevistas narrativas construídas com os professores participantes, servindo como base para a elaboração do metatexto. Este foi organizado de maneira que contemple as discussões acerca da temática abordada, à luz das narrativas e da matriz teórica pertinente ao assunto investigado, apontando reflexões acerca da problematização: Quais as referências de gestão influenciam os docentes iniciantes ao atuarem como coordenadores gestores nos cursos de licenciatura da UFSM?

No decorrer da organização deste texto, procuramos fazer o entrelaçamento entre docência e gestão, enfatizando a complexidade da docência e a entrada na carreira docente na Educação Superior, como dissertamos a seguir:

5. 1 Breve contextualização dos sujeitos da pesquisa

Os nossos sujeitos de pesquisa tecem trajetórias com diferentes experiências de formação, que condicionam suas escolhas na universidade. Por isso vamos realizar uma breve contextualização do perfil desses docentes antes de especificar seus posicionamentos, a fim de compreender melhor a formação desses sujeitos e como se dá aprendizagem docente e gestora, bem como, as dinâmicas de gestão que estão sendo construídas e produzidas a partir de suas vivências na universidade.

Estrela do meio dia é uma professora que ingressou na UFSM no ano de 2013 e também passou a ocupar cargo de gestão no mesmo ano. Seu direcionamento ao magistério superior se deu a partir da inserção em grupos de pesquisa durante a graduação e a pós-graduação. Quanto a formação pedagógica relata não ter formação pedagógica e formação para o exercício da gestão para a Educação Superior, e que formalmente esse tipo de formação não é necessária, mas na prática considera importante. Em suas atividades na UFSM articula gestão: 20 horas de coordenação; ensino: disciplinas na graduação (teóricas e estágio supervisionado); extensão: PIBID e pesquisa: projetos de pesquisa utilizando estratégias de resiliência. Possui experiência de ensino em outra IES durante 12 anos. Iniciou sua carreira

docente em uma IES particular no ano de 2001 e na UFSM ocorreu em 2013, suas principais experiências de docência inicial foram trabalhos na gestão e na extensão. Suas experiências de gestão iniciaram seis meses após a entrada na UFSM, sendo que as experiências principais foram a participações nos Conselhos Superiores (CLN e CEPE). Em relação a situações-problemas no cargo de gestão que ocupa atualmente, relata que estas situações são inerentes a todos os cargos de gestão. Destacando questões organizacionais do Curso de Graduação, questões acadêmicas particulares e específicas, gestão de pessoas, entre outras, utilizando como estratégia de resolução a participação em Comissões, reuniões, questionamentos aos setores responsáveis, busca de resoluções manifestadas por outros cursos, questionamento a outros gestores. O modelo de gestão utilizado prioriza a articulação entre os cursos de Educação Especial, noturno e diurno. Além de compartilhar com o Colegiado e NDE as questões pertinentes ao Curso, priorizando a participação de alunos em eventos da área, dentro e fora de UFSM e a participação de Conselhos, fóruns, tanto no CE quanto na Instituição geral.

Camélia é um professor que ingressou na UFSM no ano de 2014 e também passou a ocupar o cargo de gestão no mesmo ano. Seu direcionamento ao magistério superior foi por escolha, as coisas meio que aconteceram, e a opção pela UFSM se deu por uma questão familiar, ficar mais próximo dos pais. Quanto a formação pedagógica para a docência relata que possui formação, pois sempre trabalhou com docência e formação de professores sempre foi seu foco de pesquisa. Quanto a formação para a gestão relata que não possui nenhuma. Em suas atividades na UFSM articula o ensino: atua em várias disciplinas, inclusive estágio; pesquisa: possui projetos de pesquisa; extensão: atua no PIBID e gestão: atua como coordenador- substituto. Possui experiência de ensino em outra IES, particular (7 anos) e federal (4 anos). Iniciou sua carreira docente em uma IES particular no ano de 2003 e na UFSM ocorreu em 2014, suas principais experiências de docência inicial foram trabalhos no ensino e na gestão. Chega UFSM com uma experiência de 10 anos no ensino superior e suas principais experiências em termos de gestão foram sobrecarga de trabalho, dificuldade de comunicação entre colegas, dificuldade de comunicação com funcionários, excesso de reuniões, de comissões e tarefas e pareceres, dificuldade de conhecimentos burocráticos e de estrutura geral da UFSM. Em relação a situações-problemas no cargo de gestão que ocupa atualmente, relata falta de funcionários, falta de materiais, problemas com alunos, tentando resolver na medida do possível essas situações. Quanto ao modelo de gestão utilizado diz que não teve tempo de pensar ainda e que tem tentado apagar incêndios. Embora se sinta sozinho

na gestão, buscar auxílio de funcionários e dos demais colegas, para tentar enfrentar essa complexidade.

Tulipa é um professor que não possui formação em licenciatura, ingressou na UFSM como docente no ano de 2011 e dois anos depois, em 2013, assumiu cargo de gestão. Seu direcionamento para à carreira do magistério superior ocorreu desde que ele estava no ensino médio tinha interesse em ser professor universitário por ter contato com um pessoal que dava aula na Unisinos. Quanto a formação pedagógica para a docência e para a gestão relata que não possui e que a mesma não torna-se necessário para o exercício da docência superior na área de formação/atuação. Em suas atividades na UFSM articula as dimensões de ensino, pesquisa e extensão em suas atividades acadêmicas. Já nas atividades de gestão não ocorre essa articulação. Aliás, para ele é quase impossível realizar isso por conta dos trâmites burocráticos de uma coordenação de graduação. Possui experiência de ensino em outra IES. Suas principais experiências de docência inicial foram atividades ligadas à docência em sala de aula, relação com alunos e orientandos, perspectivas de pesquisas e liberdade de trabalho. Acredita que essas experiências sempre foram boas e com resultados satisfatórios, mas ainda aquém do esperado. Em termos de gestão suas principais experiências foram coordenação de cursos de bacharelado e licenciatura. Em relação a situações-problemas no cargo de gestão que ocupa atualmente, relata raramente há problemas e quando existem são em relação a conflitos entre professores e alunos, e geralmente são situações pontuais. No entanto, para ele a coordenação é um ambiente de intenso trabalho, que ocorre sempre em conformidade com o calendário acadêmico da instituição, e isso gera demandas enormes, as quais andam lado a lado com as atividades de docente e de pesquisa em nível de pós-graduação. Quanto ao modelo de gestão utilizado diz que é extremamente engessado, burocratizado, hierarquizado, com ferramentas de gestão (SIE) totalmente monopolizadas pela PROGRAD ou DERCA, e que poderiam tornar o trabalho do coordenador muito mais fácil e rápido. Além disso, assumir cargos para ele requer um "jogo de cintura" muito grande com colegas que não admitem mudanças em um sistema fechado para quem é mais novo.

Cerejeira é um professor coordenador substituto, seu ingresso na UFSM se deu em 2010 e a assunção ao cargo de gestão a partir de 2015. Seu direcionamento para à carreira do magistério superior ocorreu desde de sempre e por conta do pós- doutorado, acabou ingressando a UFSM. Quanto a formação pedagógica para a docência e para a gestão relata que não possui nenhuma. Em suas atividades na UFSM articula ensino algumas matérias e

atividades pesquisas e extensão. É sua primeira experiência em gestão e para ele é uma péssima experiência, pois esta toma tempo de pesquisa e de prática instrumental. Acredita que existe gente bem mais capacitada para esse trabalho e que o desenvolveria com prazer. No seu caso foi uma exigência a ser cumprida e espera que passe logo, pois diz que não encontra nenhum prazer nisto. Não possui experiência de ensino, pesquisa, extensão e gestão em outra IES. Suas principais experiências de docência inicial foram atividades ligadas à docência. Em termos de experiência na gestão relata que é um fardo pesado demais. Mas como todos tem que passar por isso, pensa que por ser sua vez precisa dar conta e acredita que se nas IES federais contratassem um profissional para a Chefia e um profissional para a Coordenação, os professores poderiam se dedicar ao ensino, pesquisa e extensão sem esse fantasma da gestão. Quanto ao modelo de gestão utilizado diz que não tem um modelo, mas tem tentado enfrentar os problemas e como é coordenador substituto, seu coordenador é extremamente eficiente e preparado. Assim, ajuda na medida do possível.

Com essas breves descrições, nos próximos subcapítulos apresentamos as categorias investigadas e seus desmembramentos, que permitiram chegar a uma configuração das dinâmicas de gestão dinamizadas pelos docentes, contemplando o âmbito que os nossos sujeitos da pesquisa destacaram em suas narrativas.

5.2 Ambiência institucional

Este eixo teve como base orientadora o objetivo específico “reconhecer os enfrentamentos relatados pelos professores iniciantes na docência e em cargos de gestão”, o qual foi desmembrado na tentativa de melhor elucidar as condições institucionais destacadas pelos docentes como facilitadoras ou limitadoras para o seu processo formativo no início de carreira. Neste sentido apresentamos os aspectos que foram contemplados e as narrativas expoentes:

5.2.1 Condições oferecidas pela instituição para a carreira docente

Neste item trazemos as reflexões relacionadas às condições que a instituição oferece para a carreira docente, tais como, acolhimento; espaços físicos para interação; espaços de

atuação (ensino, pesquisa, extensão, gestão) e as significações produzidas por esses docentes para o bom andamento da mesma.

Eu particularmente não tive nenhuma decepção, frustração, alguma dificuldade. Pelo contrário, em termos de espaço físico eu acho que aqui no CE nós temos. Todo mundo reclama de falta de espaço, agora eu fiquei numa sala com outra professora, mas nada que impeça as atividades. Temos o NEPES também que a gente tem a disposição, os laboratórios.



A infraestrutura, o espaço físico oferecido pela universidade, para mim, está ótimo. Tem até demais, assim, para ser sincero.



A universidade oferece muitas e boas condições para que você desenvolva um trabalho bastante sério [...] temos espaço super bom aqui. Como você vê a gente tem esse prédio novo aqui antes era no 40. Mesmo nos 40 nós sempre tivemos um bom espaço. Os alunos podem estudar, isso é muito importante porque tem escolas, como por exemplo a UFRGS, os alunos não conseguem estudar com os instrumentos da própria universidade, então essa parte eu acho que é muito boa. Essa parte de infraestrutura é super boa.



No entanto também foram enfatizadas algumas dificuldades para um melhor desenvolvimento das atividades cotidianas, dificuldades essas relacionadas à carga horária excessiva.

Então quanto a espaço físico eu não tive problema. Uma das coisas que talvez a gente ainda tenha que adequar ou repensar é que fica bem puxado em relação à carga horária, a nossa carga horária de aula.



Em termos de atuação docente e recursos percebemos como empecilho a falta de recursos humanos como materiais.

Mas eu tenho uma carência muito grande de instrumentação, da parte de instrumentos para trabalhar com os alunos, para levar a sala de aula. Então, para mim, os recursos para comprar esses equipamentos.



[...] o que falta é recursos humanos, técnicos administrativos, há uma carência muito grande nesse centro aqui. A parte efetiva está muito boa, mas os poucos funcionários que tem e o CEFD cresceu muito agora.



Na busca por elementos que pudessem descrever a recepção e o acolhimento dos docentes iniciantes, percebemos que a mesma acontece de maneira tranquila para os docentes que já eram da instituição, uma vez que, estes já conheciam a instituição. E os problemas de acolhimento quando acontecem, geralmente, são com os docentes vindos de fora.

As experiências iniciais foram muito boas, eu fui muito bem recebido.



[...] Em termos de acolhimento para mim não foi muito difícil, pois já conhecia a instituição, mas eu tenho um caso de um colega que chegou recentemente e não é daqui e veio totalmente de fora, ele está bem perdido... Então eu estou tentando ensinar a ele, as ferramentas e essas coisas todas, porque não há aqui no CCNE esse

acolhimento. A única coisa que a gente recebe é a cartinha da Reitoria, para ter o curso de, não sei como eles chamam... Curso de recebimento novos docentes, e só.



5.2.2 Professores principiantes (docência complexa = ensino, pesquisa, extensão e gestão)

Outro aspecto importante a ser considerado no processo inicial da carreira docente no Ensino Superior é a inserção nas diferentes atividades acadêmicas. Ao ingressar na carreira docente o professor já depara com inúmeras atividades e funções o que torna o exercício da docência complexo. Nesse sentido, apresentamos algumas reflexões acerca da complexidade da docência, trazendo algumas desafios e dificuldades encontradas na entrada da carreira docente.

Mas formação para ensino superior efetivamente a gente não teve. O que eu tive um pouco então foi no mestrado que a gente discutia então formação de professores meio que no geral. Tive ali a docência orientada mas eu não tive assim uma formação no ensino superior.



Sim, já tinha. Nada formal, nunca fiz curso de pedagogia nada disso, foi mais prática [...]



Sim, eu fiz a licenciatura aqui e o meu mestrado e doutorado foram na educação. E eu vejo a diferença para os meus colegas do bacharelado, parece que não tem isso. E sempre a minha linha de pesquisa foi a formação de professores. O grupo que eu tenho agora, eu coloquei a educação na frente da dança, do artístico. Eu sempre trabalho a interface arte e educação, competências e habilidades desse professor que está sempre se movimentando.



A docência para o ensino superior, eu comecei a fazer uma pós, no tempo que eu dava aula no Senac, mas não consegui concluir. Que se chamava Docência Para o Ensino Superior, fui até a metade mais ou menos.



Percebemos que os docentes ao ingressarem na carreira vão percebendo as especificidades da docência e que para o exercício da mesma há a necessidade de certos saberes, dentre eles os saberes pedagógicos para atuação docente no Ensino Superior. Formação esta que os mesmos não possuem, embora alguns tenham formação em licenciatura, assim como não possuem uma formação para a gestão, uma das inúmeras atividades que eles se deparam no exercício da profissão no início da carreira. Como podemos ver a seguir:

Mas a questão da Coordenação, aqui não existe preparo nenhum. Na verdade acho que eu me preparei, busquei artigos, busquei coisas que falavam sobre isso, sobre a questão de gestão de coordenação, sobre o papel do coordenador, procurei estudar todas as normas da UFSM e obviamente contei com a ajuda da secretária que está aqui mais de 20 anos.



Não, é minha primeira experiência em gestão e estou achando uma péssima experiência que toma tempo de pesquisa e de prática instrumental. Existe gente bem mais capacitada para esse trabalho e que o desenvolveria com prazer. No meu caso foi uma exigência a ser cumprida. Espero que passe logo, pois não encontro nenhum prazer nisto.



[...] mas essa parte da gestão que é a primeira vez que estou passando na pele, é a primeira vez que eu estou nesse espaço.



Percebemos que cada vez mais, as demandas internas e externas da instituição exigem dos docentes a apropriação de novos saberes e a aquisição de novas competências para saber lidar e agir diante das situações iminentes do cotidiano docente. Embora os docentes assumam inúmeras funções e atividades que são inerentes ao contexto universitário e ao exercício da docência notamos que estes não possuem formação para tais especificidades, e nem mesmo existe uma requisição legal de formação para tal.

Nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão sim, há articulação das atividades acadêmicas. A atividade de gestão não ocorre essa articulação. Aliás, é quase impossível realizar isso por conta dos trâmites burocráticos de uma coordenação de graduação.



Articular ensino, pesquisa e extensão já é um enorme desafio, mas eu sempre procurei atuar nas 3 áreas, imbricando-as e articulando-as conforme minhas linhas de atuação. Fazer tudo isso e conciliar a gestão está sendo muito desafiador e complexo, às vezes acho que não vou dar conta, algumas questões ficam atrasadas ou abandonadas em função da gestão.



Aqui na UFSM, eu te digo que é bem complicado, se tu não tem um planejamento muito certo e estratégico dentro da tua cabeça, das coisas que tu tem pra fazer, de onde tu quer chegar e ter um calendário bem planejado é bem complicado fazer ensino, pesquisa, extensão e gestão.



[...] conseguia, mas quando eu não estava na coordenação que daí eu tinha mais tempo para pesquisa.



Diante das narrativas voltamos a inferir que o exercício da docência é complexo e os docentes não conseguem dar conta e articular as inúmeras funções diante das inúmeras atividades que assumem no contexto universitário. E por muitas vezes acabam abandonando algumas atividades por não conseguir fazer essa articulação.

5.2.3 Processos de resiliência (Enfrentamentos)

Ao entendermos que o início da docência é um período que demanda aprendizagens que por vezes não acontecem de maneira prazerosa, por estarem adentrando em um caminho desconhecido, e no caso dos nossos sujeitos, por assumirem diversas atividades para quais não possuem formação, buscamos elencar como estes se sentem diante desses desafios e qual/quais estratégias ou formas eles apresentam como possibilidades para passar por esses momentos cheio de expectativas e significados. Para tanto, apresentamos algumas ideias decorrentes da expressão da fala de Camélia ao se referir a solidão no exercício da gestão. Por falta de preparação. O que contribui para amenizar essa situação foi a busca de interação com os demais colegas. Essa ideia está no excerto a seguir:

[...] me sinto sozinho na gestão, preciso buscar auxílio de funcionários e dos demais colegas, é complexo.



Também destacamos segundo Sousa (2006), que a resiliência refere-se à capacidade de responder de forma mais consistente aos problemas, dificuldades com que os sujeitos se deparam no enfrentamento de situações difíceis em seu cotidiano; assim, defende a ideia de

que são necessários contextos envolventes, proporcionando aos sujeitos condições de ativação dos processos resilientes. Para dar conta das dificuldades que encontram os docentes como estratégias de solução no cotidiano da docência e da gestão o diálogo, a pareceria, a interação com os colegas, seja ela por meio de reuniões de departamentos, direção de centro ou com estâncias maiores, assim como busca de conhecimento sobre o funcionamento da universidade, suas normas e o papel de um gestor. Como ilustramos a seguir:

A primeira estratégia que estamos usando é mostrar e visibilizar todas as ações e a outra é ir direto buscar o diálogo com as instâncias superiores. Tanto aqui no CEFD que nós somos privilegiados, não dividimos com outros cursos e na reitoria. Então eu sempre busco o diálogo, e-mail, telefone e vou pessoalmente, me apresento, busco parceria. Então duas estratégias, visibilizar a dança, ainda que pequena, e buscar o diálogo no CEFD e na reitoria.



O grupo dos professores de todo mundo trabalha bem em grupo, em conjunto não existe grandes divergências nem nada.



[...] acho que eu me preparei, busquei artigos, busquei coisas que falavam sobre isso, sobre a questão de gestão de coordenação, sobre o papel do coordenador, procurei estudar todas as normas da UFSM e obviamente contei com a ajuda da secretária que está aqui mais de 20 anos.



As estratégias são a participação em Comissões, reuniões, questionamentos aos setores responsáveis, busca de resoluções manifestadas por outros cursos, questionamento a outros gestores.



Assim, discutir a importância da resiliência no contexto da docência tem se tornado uma necessidade cada vez mais urgente face às pressões conjunturais do contexto contemporâneo às quais professores e estudantes são diretamente afetados.

5.3 Dinâmicas de Gestão

Neste tópico, que teve como objetivo “compreender como se configuram as dinâmicas de gestão lideradas pelos coordenadores gestores iniciantes nos cursos de licenciatura”, levamos em conta amplitude da gestão acadêmica ao analisar a universidade como uma organização que não apenas reflete uma política educacional, mas que esta se constitui e é constituída na relação entre o contexto social e ação das pessoas que atuam nestes ambientes de ensino.

Para fins de melhor entender os modelos de gestão dinamizados pelos docentes iniciantes nos cargos de gestão e apresentar as interlocuções estabelecidas, o tópico foi subdividido em dois que serão apresentados a seguir, juntamente com as reflexões estabelecidas.

5.3.1 Processos de gestão/implicações ao assumir o cargo

Ao apresentar esse subitem processos de gestão e/ou implicações ao assumir o cargo de gestão, consideramos importante trazer os processos de gestão acadêmica enfrentados pelos professores principiantes no cargo de gestão, pois os enfrentamentos destes podem nos trazer uma melhor compreensão das dinâmicas de gestão produzidas por eles.

Problemas mais cotidianos assim de alunos, que a gente administra mais os alunos. A parte burocrática, tratamento, essas coisas. Destacam-se questões organizacionais do Curso de Graduação, questões acadêmicas particulares e específicas, gestão de pessoas, entre outras.



Então na avaliação são 18 ao invés de uma pessoa para avaliar o bacharelado e outra a licenciatura. Pra que essa burocracia? Essa questão da burocracia vai bater muito na questão das matrículas no remanejamento das disciplinas, então Isso dificulta um pouco.



Sobrecarga de trabalho - Dificuldade de comunicação entre colegas - Dificuldade de comunicação com funcionários - Excesso de reuniões, de comissões e tarefas e pareceres - Dificuldade de conhecimentos burocráticos e de estrutura geral da UFSM



[...] problema do cargo em si, são duas questões. Uma é o embate que você acaba tendo com os colegas, com os outros professores, por querer propor coisas novas. As pessoas não são adeptas, não querem aceitar coisas novas, não querem mudanças, não querem novas formas de fazer as mesmas coisas. Os principais problemas são internos, dentro do curso, principalmente com os professores. Porque o aluno não tem a dimensão, se eu disser para ele que determinados problemas se resolvem pelo caminho A ou pelo caminho B, ele não tem essa dimensão ainda de conhecer essa burocracia da UFSM, então o que eu disser para ele, ele aceita. Então isso vai muito também da índole da pessoa de querer resolver o problema do aluno. Então o problema principal são os colegas que acabam sendo bastante reticentes, ainda que a coordenação não trabalhe para os professores, é tarefa do chefe de departamento, os professores estão dentro da Coordenação por meio do colegiado de docentes

estruturantes, então é nessas duas instâncias que tu acabas encontrando o embate, a dificuldade de implantar novas coisas.



Neste subitem observamos que diante das experiências e situações problemas de gestão que surgem ao assumir o cargo estão questões de gestão do quadro docente, gestão curricular, avaliação e exigências regulatórias (burocrática) e a gestão dos alunos.

5.3.2 Dinâmicas de gestão acadêmica/modelos de gestão

Ao adentrarem a profissão, os docentes se deparam com um entre jogo de situações cruciais no início da carreira: o reconhecimento das condições objetivas que configuram o contexto institucional em que o sujeito está ingressando e que irão se [des] velando aos poucos; as condições subjetivas do sujeito e o desafio à capacidade de resiliência frente aos desafios múltiplos que se apresentam. Processo que somente será construído no enfrentamento das situações, desenvolvendo o conhecimento da realidade, mas também os sentimentos docentes em direção à geratividade docente.

Os docentes em suas interlocuções trazem que a partir da assunção ao cargo de gestão é que passam a conhecer melhor a universidade bem como seu funcionamento, como mostra as falas a seguir:

No todo é uma instituição que tem uma burocracia grande, porque tem muitas instâncias. É uma instituição que tem uma burocracia enorme. Eu não estou dizendo que isso é ruim. Só estou dizendo que as vezes tu até quer facilitar o processo, talvez ele andasse mais rápido mas tem toda uma burocracia pra cumprir. Claro, tem muita interferência política também, a gente percebe isso nas instâncias maiores. É o que se tem assim, pelo menos o olhar que eu tenho nesse momento. Eu acho que a gente vai aprendendo muito sabe. Eu nesse momento estou mais aprendendo do que podendo até me posicionar nas coisas. Então tu vai entrando nessas instâncias e aí tu conhece a universidade por dentro, **mas** foi legal, porque com coordenação tu acaba tendo um outro olhar da universidade. Eu tive sorte também. Sorte e trabalho. Nesse sentido eu não podia ter tido um curso melhor pra

aprender como a universidade se organiza. Claro, sei muito pouco ainda pelo tamanho que é mas a gestão ela te proporciona isso assim... tu tem uma outra noção da universidade.



No geral ela é uma estrutura muito conectada a Reitoria, na minha concepção. A UFSM é muito ligada a Reitoria e ela não respeita, vamos usar este termo, ela não respeita as individualidades de cada um, de cada curso, de cada centro. eu acho que a estrutura de gestão da UFSM, ela está muito focada no topo observando o que o todo faz ao invés de trabalhar com uma gestão mais fragmentada, que cada curso, cada centro ou cada departamento, sempre tendo como o centro o cerne principal, possa gerenciar isto de acordo com as suas realidades. A Reitoria é muito genérica na forma de organizar as coisas, os centros já são mais particularizados.



Podemos notar que realmente a assunção ao cargo de gestão envolve situações cruciais, questões objetivas do ambiente institucional como a parte burocrática e política, bem como os esforços pessoais de cada um na busca do enfrentamento dessas situações. Como vimos anteriormente esses docentes não possuem formação para gestão e a capacidade de enfrenta-los muitas vezes vai depender das condições subjetivas do sujeito e o desafio à capacidade de resiliência frente aos desafios. Notamos que muitos sujeitos uma ambiência favorável e o acúmulo de atividades e o despreparo muitas vezes acaba inibindo sua capacidade de mudança e inovadora e estes acabam por reproduzir dinâmicas de gestão conforme o modelo vigente na instituição, como não muitos suscetíveis as mudanças ou nem tiveram tempo de pensar em um modelo de gestão. Como podemos ver a seguir:

Assumi na coordenação recentemente, ainda não pensei em modelo de gestão, estou apagando incêndios, literalmente.



Extremamente engessado, burocratizado, hierarquizado, com ferramentas de gestão (SIE) totalmente monopolizadas pela PROGRAD ou DERCA, e que poderiam tornar o trabalho do coordenador muito mais fácil e rápido. Além disso, assumir cargos requer um "jogo de cintura" muito grande com colegas que não admitem mudanças em um sistema fechado para quem é mais novo. Eu acho que a minha forma de gestão, ela atende as necessidades jurídicas da UFSM, as necessidades legais, porém de uma forma menos burocrata e menos emperrada.



É um modelo que prioriza a articulação entre os curso de Educação Especial, noturno e diurno. Procura compartilhar com o Colegiado e NDE as questões pertinentes ao Curso, prioriza a participação de alunos em eventos da área, dentro e fora de UFSM. Participa de Conselhos, Foruns, tanto no CE quanto na Instituição geral.



Já Estrela do meio dia consegue buscar diante do enfrentamento desses desafios da docência e da gestão a superação as adversidades através da coletividade das ações, das atividades, sejam elas relacionadas a aprendizagens docentes que acontecem na troca com os colegas, sejam, elas por meio do envolvimento no ensino-pesquisa-extensão-gestão, reproduzindo uma dinâmica de gestão mesmos burocrática e política, desenvolve uma gestão mais colaborativa.

Dessa forma, a constituição da docência e da gestão se redesenha diante dos desafios cotidianos enfrentados durante a prática docente. Através de processos reflexivos e coletivos que vão sendo tramados a partir da entrada na carreira docente e que acompanharão ao longo da carreira. Diante dos excertos acima percebemos que embora os docentes não tenham uma formação para gestão, um dos desafios e das inúmeras atividades que eles se deparam no início da carreira, conseguem buscar novas perspectivas em sua prática. E mesmo não tendo um modelo específico de gestão conseguem articular em sua prática gestora dinâmicas de gestão, capazes de auxiliar no enfrentamento dos desafios cotidianos frente a cultura institucional imposta através do compartilhamento de saberes, etc.

5.3.3 Ambiência docente e gestora

Este eixo teve como orientação o objetivo “compreender as configurações das dinâmicas de gestão lideradas pelos coordenadores gestores iniciantes nos cursos de licenciatura na busca de uma ambiência gestora favorável”, buscando elencar os aspectos positivos considerados pelos professores principiantes no contexto profissional. Como já viemos ao longo do texto trazendo as interlocuções dos sujeitos, podemos observar que em termos de questões institucionais objetivas, os docentes já relataram como positivos aspectos como acolhimento e espaços físicos como elementos significativos para sua inserção na gestão e o enfrentamento das adversidades. Assim como em algumas narrativas vemos o sentimento de autorealização, autoconhecimento e de autoaprendizado:

Nesse sentido eu não podia ter tido um curso melhor pra aprender como a universidade se organiza. Nossa, eu acho que o aprendizado. Se eu tivesse só como professora eu não conheceria 1/3 ou até mais da universidade. Tu tem um outro olhar. Hoje eu tenho a impressão de que todo mundo por algum momento deveria ser gestor só pra ter essa visão do que acontece fora do nosso curso, fora do nosso departamento, fora do nosso centro, que acontece dentro da universidade.



5.4 Processos de Aprendizagem gestora

Percebemos que a assunção aos cargos de gestão na constituição da docência corrobora para pensarmos que esta se constitui como uma ação complexa e envolve diversos saberes, por isso, não há uma hierarquia desses saberes e nem uma ordem fixa para aprendê-los durante o curso de formação ou durante as experiências profissionais. Pensar a docência como atividade complexa requer que pensemos vários saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Nesse sentido, Cunha (2010) aponta que é um equívoco pensar a docência como uma ação estática ou permanente; essa atividade é antes um processo sujeito as mudanças, movimentos de ajuste ao contexto e aos sujeitos com quem está

implicado. É interessante, nesse contexto de mudanças, perceber que há uma necessidade cada vez maior de compartilhamento entre sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse subitem tentamos trazer um pouco as relações que os docentes realizam diante dos desafios impostos tentando inferir se os saberes e experiências de docência repercutem ou integram na gestão ou vice e versa .

Eu acho que são duas coisas tão diferentes, acho que uma coisa não ajuda a outra e não interfere na outra. Claro que o coordenador sendo tão capaz como ele é, ele vai fazer uma boa coordenação inevitavelmente, mas eu acho que a experiência que você tem na docência e pesquisa aqui não aqui ela não se integra. Eu não vejo muita conexão, por isso, eu insisto muito nesse meu ponto.



Olha, pode ter relações, mas as vezes não conversam. São ambientes diferentes na gestão nós temos que ter metas, não que não tenhamos objetivos nos nossos planos de aulas. Assim, é muito concreto. Tem um prazo do edital para conseguir os recursos e é pra ontem. Os prazos burocráticos nos atropelam e é preciso fazer e eu não tenho equipe para fazer. É eu e meu vi que não ganha para isso também, tem uma relação delicada, temos um FG de coordenador. E as vezes eu tenho que dar conta sozinho, as vezes o ambiente da aula não. No sentindo dos problemas sim, os professores estão sempre tentando resolver, adaptar e ajeitar, mas tem coisas na gestão que não tem como adaptar. Para mim encaminhar um memorando dependo de outras pessoas, na minha aula, eu reino absoluto. Eu me sinto mais à vontade na sala de aula para resolver os problemas. A gestão não depende só de mim, depende de outros setores e muitas vezes os discursos e interesses se chocam. As vezes a experiência de aula não me ajuda muito, chega até aqui. O sentido do diálogo sim, buscar o diálogo, a adaptação, mas a gestão é muito dura. Ela tem que ser do todo e aí que eu vejo o desafio de estar sempre buscando o diálogo. E as vezes os meus colegas de gestão não são sensíveis a minha demanda ou se atrasaram na sua parte. Então vejo muita burocracia.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos estas considerações destacando o sentimento de satisfação pela concretização desta investigação e ao mesmo tempo apontando a necessidade de estudos que ampliem a discussão proposta por nós neste trabalho e [re]signifiquem nossos resultados. Finalizamos este trabalho tecendo considerações a partir dos resultados que obtivemos na investigação, ainda que conscientes de que o caminho percorrido é apenas uma parte de um grande campo de pesquisa que envolve a Gestão Universitária. Por isso, salientamos que as considerações que tecemos são provisórias e, portanto, convidativas no sentido de um diálogo mais aprofundado sobre os processos formativos para a atuação nesse nível de ensino.

Como podemos ver nesse trabalho, nas últimas décadas, o nosso país sofreu um processo forte de expansão do ensino superior. Diante do novo cenário que surge, o professor do Ensino Superior é desafiado constantemente a lidar com a transitoriedade do conhecimento, principalmente dar conta de um público de estudantes cada vez heterogêneo que estão adentrando ao Ensino Superior e a assunção de várias atividades acadêmicas que vão para além da atividade de dar aula, são alguns exemplos dessas demandas.

Nessa direção, Zabalza (2004) assinala que a Universidade “constitui-se como um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos” O exercício da docência na Educação Superior é uma atividade complexa que exige uma gama de saberes e esses vão muito além dos conhecimentos específicos da área de atuação do docente. Cada vez mais, as demandas internas e externas da instituição exigem dos docentes a apropriação de novos saberes e a aquisição de novas competências para saber lidar e agir diante das situações iminentes do cotidiano docente. Embora os docentes assumam inúmeras funções e atividades que são inerentes ao contexto universitário e ao exercício da docência notamos que estes não possuem formação para tais especificidades, e nem mesmo existe uma requisição legal de formação para tal.

Tendo em vista o objetivo geral dessa pesquisa que foi analisar as referências de gestão que influenciam os docentes iniciantes ao atuarem como coordenadores gestores nos cursos de licenciatura da UFSM.

Detivemo-nos em reconhecer os enfrentamentos dos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas. Encontramos, em linhas gerais, a falta de preparação para a gestão e para as inúmeras atividades e funções da carreira. Embora os

sujeitos relatem que existe uma ambiência institucional positiva, no sentido de que são bem acolhidos e que encontram, no geral, condições boas de infraestrutura, notamos que as dificuldades surgem no momento que estes percebem especificidades da docência e da gestão. E que as demandas internas e externas da instituição exigem a apropriação de novos saberes e a aquisição de novas competências para saber lidar e agir diante das situações iminentes do cotidiano docente. Embora os docentes assumam inúmeras funções e atividades que são inerentes ao exercício da docência notamos que estes não possuem formação para tais especificidades. Dessa forma o exercício da docência é complexo e os docentes não conseguem dar conta e articular as inúmeras funções e atividades que assumem no contexto universitário. No entanto, percebemos que diante do desafio da gestão, os docentes buscam os caminhos de auto e interformação, como estratégia diante das exigências que se fazem presentes no contexto institucional e através de seus próprios conhecimentos e no diálogo e colaboração com os demais sujeitos do seu ambiente institucional a resolução e superação desses desafios.

Propusemo-nos, no início desse trabalho compreender a configuração das dinâmicas de gestão lideradas pelos coordenadores gestores iniciantes nos cursos de licenciatura a partir do ingresso na carreira. Observamos que ao assumir o cargo de gestão os docentes se deparam com situações cruciais, dentre elas um modelo de gestão já instituído, modelo este burocrático e político, além de ter que dar conta processos de gestão como o quadro docente e dos alunos, quadro curricular e a avaliação. Para eles o grande problema para a resolução dessas situações cruciais está no acúmulo de atividades e justamente nessas exigências regulatórias (burocrática) que o modelo vigente estabelece, além da falta de preparação para o cargo. Acreditamos que todas estas situações cruciais no âmbito da organização complexa que é universidade, no âmbito da complexidade da docência e do desafio que é a assunção ao cargo de gestão acarretam e provocam transformações no campo de formação e atuação docente e servem como referências para nossos sujeitos em suas dinâmicas de gestão/atuação docente. As dinâmicas que os docentes desenvolvem não são meros refletores do modelo de gestão instituído na UFSM, mas constituem e são constituídos na relação entre o contexto institucional, social e na ação das pessoas que atuam neste contexto. Esse processo ocorre através o reconhecimento das condições objetivas que configuram o contexto institucional, os professores tomam consciência dessa forma burocrática, política que perpassa a organização da universidade que é o que dificulta a gestão e aos poucos vai [des] velando-se essa realidade e criando condições subjetivas, ou seja, uma ambiência gestora, que é capaz de levar à

capacidade de resiliência frente a esses desafios múltiplos que se apresentam e aos poucos vai criando dinâmicas próprias de gestão na tentativa de deixar esse exercício menos engessado e menos dura como muitos relatam. E outros acabam por reproduzir o modelo vigente, pois não conseguiram desenvolver condições objetivas e subjetivas capazes de transpor esse desafio devido as inúmeras atividades assumidas.

Quanto à proposição de reconhecer os processos de aprendizagem produzidos pelos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas, sabendo que a constituição da docência se não dá apenas no início da formação, mas vai se aprimorando, se redesenhando diante dos desafios cotidianos enfrentados durante a prática docente. Através de processos reflexivos que vão sendo tramados a partir da entrada na carreira docente e que acompanharão ao longo da carreira. E que a entrada na carreira docente na educação superior pode ser compreendida como uma ação formativa, pois a docência sendo uma atividade complexa faz com que os docentes se defrontem com inúmeros percalços pelo caminho precisando adaptar-se todo tempo ao contexto e aos ambientes em que transitam, bem como, as diversas atividades que realizam. E nesse momento de adaptação os docentes vão construindo e recriando saberes na prática diária. Dessa maneira acreditamos que os movimentos construtivos de ser docente e de ser gestor, acabam por se entrelaçar na prática cotidiana, embora alguns dos nossos sujeitos relatem que não há nenhuma relação entre gestão e docência, que nenhuma contribui para a outra e que a assunção ao cargo de gestão só prejudica a docência. Faremos aqui algumas inferências a partir da constatação que os docentes iniciantes não possuem uma formação pedagógica para o Ensino Superior, quiçá para o exercício da gestão e do entendimento que estes acabam se constituindo docente e gestores no exercício na profissão. Como já havíamos mencionado anteriormente que entendemos a aprendizagem da docência como um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo, envolvendo os percursos trilhados, bem como a construção de um conjunto de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência, elementos esses, capazes de superar os desafios impostos frente a expansão da Educação Superior e que acreditamos que os movimentos da aprendizagem gestora também perpassem pelos mesmos caminhos da aprendizagem docente. Cabe a nós sistematizarmos um pouco do nosso entendimento sobre aprendizagem docente a luz das narrativas dos docentes sujeitos da pesquisa.

Diante das narrativas docentes observamos que os processos de construção gestora estão imbricados na atividade de aprender a ser gestor, ou seja, na construção e utilização de

estratégias de apropriação dos saberes e fazeres próprios da atuação gestora no contexto universitário. Contexto este que exige constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação gestora. Assim esse saber fazer instaura-se no entre – jogo do exercer e do aprender que envolve os atores do ato educativo, professores e alunos, tendo por entorno o conhecimento gestor compartilhado e a aprendizagem colaborativa, no bojo de aprendizagens experienciais que vão se constituindo como aprendizagens formativas. O processo de aprender a ser gestor, também possui uma natureza intersubjetiva, constrói-se a partir de redes de relações docentes, constituídas ao longo dos intercâmbios de ideias e conhecimentos entre pares/colegas, como relatam os nossos sujeitos. Todo o conhecimento de gestão que eles apreenderam até o momento foi a partir da relação entre os pares e do exercício da gestão. A estrutura dessa aprendizagem envolve o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal, dinamizado por sentimentos que indicam a sua finalidade geral. Portanto, esse processo é único para cada sujeito, sendo influenciado pelos percursos trilhados nos espaços de gestão e docência superior, de acordo com o contexto institucional.

Consideramos, a partir das compreensões que emergiram e das discussões a que nos propusemos realizar, que este estudo contribui para a reflexão sobre o campo da Gestão Universitária por acreditarmos que este é um campo que ainda carece de estudos que se proponham a pensar sobre formação de professores para o ensino superior, considerando suas especificidades de formação e de atuação.

Ponderamos, no entanto, que o estudo realizado poderá ser enriquecido no sentido de buscar a compreensão de um universo maior de docentes, em outros centros da UFSM, possibilitando uma maior compreensão sobre como se configura a entrada da carreira docente frente a complexidade da docência.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Ada. El universo profesional del enseñante: un laberinto bien organizado. In: **El enseñante es también una persona**. Conflictos y tensiones en el trabajo docente. Barcelona: Gedisa, 2000, pp. 23 – 32. [Original editado em Paris, 1984].

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa [auto] biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **A Aventura [auto] biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ACEVEDO, Victoria Eugenia; RESTREPO, Lucía. De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.1, n.1, pp. 301-319, 2012.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Humana docência. In: ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 50 – 67.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; AUSTRIA, Verônica Cardoso; LENZ, Noemi. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 1, pp. 119-126, 2010.

BROILO, Cecília Luiza; FAGUNDES, Maurício César Vitória; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. É possível construir a Docência Universitária? Apontamos caminhos. **Anais eletrônicos...** 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4298--Int.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

BROILO, Cecília Luiza; JARDIM, Ilza; GOMES, Marta Quintanilha; FAGUNDES, Maurício César Vitória. Caminhos da Formação Pedagógica na docência Universitária. **Anais eletrônicos...** IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Itajaí, 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_Superior/Trabalho/01_58_59_Caminhos_Da_Formacao_Pedagogica_Na_Docencia_Universitaria.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2012

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no Ensino Superior? Eis a questão. **Anais eletrônicos...** 35ª Reunião Anual da ANPEd. Porto de

Galinhas, 2012. Disponível em:

<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2528_int.pdf>. Acesso em 02 dez. 2012.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, José (org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, São Paulo, Jan/Dez, 1997.

_____. Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Anais eletrônicos...** 32ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2009. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2012.

_____. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. **Anais eletrônicos...** 33ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2010a. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>>. Acesso em 06 dez. 2012.

_____. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/ CNPq, 2010b.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Anais eletrônicos...** IX ENPOS - Encontro de Pós-Graduação. Pelotas, 2008. Disponível em:

<http://www.ufpel.edu.br/cic/2007/cd/pdf/CH/CH_00751.pdf>. Acesso 07 dez. 2012.

ESTEVE, Jose Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. pp. 93-124.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. **O método [auto] biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, pp. 17-34.

FERRAZ, Bruna Tarcilia; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Docência Universitária na Pós-Graduação: situando efeitos da avaliação da Capes na profissionalidade. **Anais eletrônicos...** 35ª Reunião Anual da ANPEd. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em:

<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2074_int.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2012.

FERREIRA, Aurino Lima. Resiliência em espaços de educação não formal das periferias: um olhar da Psicologia Positiva. **Anais eletrônicos...** 34ª Reunião Anual da ANPEd. Natal, 2011. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT20/GT20-1012%20res.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista SÍSIFO**, Universidade de Lisboa, n. 08, pp.7-22, jan/abr, 2009.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas Tendências em Resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. et al. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 15-22.

HUBERMAN, MICHAEL. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p.31-42, mai, 2009b.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, Sílvia Maria Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (org.). **Pedagogia Universitária**. Tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: EDITORAUFMSM, 2009, pp. 95-106.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set/dez, 2011.

JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress**: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, RS, ano XXX, v. 63, n. 3, pp. 413-438, set/dez, 2007.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LENZ, Noemi. **A constituição da docência no Ensino Superior em Letras: de professor da educação básica a docente universitário**. Santa Maria: UFSM, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Escola: risco, proteção e processos de resiliência durante a adolescência. **Anais eletrônicos...** 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2009. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT20-5283--Int.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

LICHTENECKER, Margarete Schmoel. **Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente**. Santa Maria: UFSM, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de

Santa Maria, 2010.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **O Professor-Cidadão em (Trans)Formação no Exercício da Docência, Um Modelo Conceitual Unificador**. Santa Maria: UFSM, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

_____. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da universidade de Cruz Alta**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

_____. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário, v. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 386.

_____. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans] formativa. In: ISAIA, Sílvia Maria Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (org.). **Pedagogia Universitária**. Tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: EDITORA UFSM, 2009, pp. 63-78.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; VIERA TREVISAN, Neiva. Repercussões da Ambiência teórica positiva no desenvolvimento profissional docente. **Anais**. 2º Congresso Latinoamericano de Filosofia de la Educación. Uruguai, 2013.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. **Anais eletrônicos...** 33ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Int.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

MARBACK NETO, G. Avaliação Institucional como Instrumento de Gestão Universitária. Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho. Campus de Marília, 2001.

MARTINEAU, S. **Rewriting resilience**: A critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to “kids at risk”. Tese de doutorado apresentada na The University of British Columbia, Canadá. 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOSQUERA, Juan José M.; SANTOS, Bettina Steren; STOBÄUS, Claus D. Processos motivacionais em contextos educativos. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 297-306, out, 2007.

MOSQUERA, Juan José M.; STOBÄUS, Claus D. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário, v. 2, Brasília: INEP, 2006, p. 373.

NÓVOA, Antonio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998. p. 9-33.

_____. O regresso dos professores. **Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 e 28 de Setembro de 2007.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa. (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**, v. 2, Brasília: INEP, 2006, p. 373.

_____. Docência Universitária e o Ensino Superior: análise de uma experiência formadora. **Anais eletrônicos...** 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT08/GT08-608%20res.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2012.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. **O grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na Educação Superior**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Prefácio. In: José Tavares (org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001, pp.7-12.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. **Anais eletrônicos...** 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT08/GT08-809%20int.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2012.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. **Anais eletrônicos...** 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1829_int.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2012.

RUÍZ, Cristina Mayor. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO GARCIA, C. **El profesorado principiante – inserción a la docência**. Ediciones Octaedro, S.L. Bailen, 5 – 08010, Barcelona, 2008.

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; FIGHERA, Adriana Cláudia Martins. Formação Docente no Ensino Superior: processos formativos e aprendizagem da docência. **Anais eletrônicos...** IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2647/977>>. 03 de mai. 2013.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz. Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. Educação Puc-RS, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 149-164, jan./abr. 2007 Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/544/380>>. Acesso em: 1º set. 2013.

SILVA, M. A. S. Processos constitutivos da formação docente no Ensino Superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor. **Anais eletrônicos...** 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2008. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4116--Int.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

SOUSA, Carolina Silva. Resiliência na Educação Superior. In: ISAIA, Silvia Maria Aguiar. BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, pp.65-99. [Série RIES/PRONEX. V.4].

SOUSA, Carolina Silva. Motivação, Resiliência e Educação: perspectivas e futuro. **Anais eletrônicos...** II SIPASE – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: Motivação em Diferentes Cenários, 20, 21 e 22 de Maio de 2009. Porto Alegre, Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em:

<http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/pda_mestR7/textos/MotivResilEduc.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2012.

SOUZA, Karina et al. Resiliência: algumas reflexões e achados nas narrativas de professores. **Anais eletrônicos...** 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura. Desafios sociais e educação: culturas e práticas. Vila Nova de Gaia, 2013. p. 700-716. Disponível em:

<http://pec.ispgaya.pt/edicoes/Atas_do_1_Congresso_Internacional_de_psicologia_Educacao_Cultura_2013.pdf>. 03 set. 2013.

STIVANIN et al. Professores universitários iniciantes suas percepções sobre qualidade da educação, relações com os alunos e inserção profissional. **Anais eletrônicos...** IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Didatica/Trabalho/05_28_57_1799-6462-1-PB.pdf>. Acesso: 03 mai. 2013.

TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: J. Tavares (org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 43-75.

TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila. Docência na Educação Superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas. **Anais eletrônicos...** 35ª Reunião Anual da ANPEd. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em:

<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1530_int.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2012.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira. Pedagogia Universitária: o programa Ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários. Santa Maria: UFSM, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. spe, 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2012.

_____ ; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: J. Tavares (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 13-42.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de apresentação do pesquisador

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

Santa Maria, de de 2015.

Para: Prof.^a Dr.^a Martha Bohrer Adaime
Pró-reitora de Graduação
De: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga
Orientadora da Pesquisa

Prezada Senhora:

Apresento-lhe a aluna Michele de Oliveira Rodrigues, Mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A mesma desenvolve o projeto de dissertação intitulado: “Ser docente na gestão e ser gestor na docência: um olhar sobre a iniciação à carreira no contexto universitário” sob a minha orientação.

Considerando a possibilidade de termos essa conceituada instituição educativa como contexto de pesquisa, vimos esclarecê-la sobre o tema, objetivos, metodologia, procedimentos e instrumentos, bem como sobre o envolvimento de professores.

Em caso de aceitação da nossa proposta, solicitamos que o termo de autorização seja assinado para darmos prosseguimento aos contatos e agendamentos junto à instituição.

Desde já, agradeço a sua atenção.

Prof^a Dr^a Adriana Moreira da Rocha Veiga

Apêndice B – Termo de Autorização Institucional



UNIVERSIDADE FEDERAL DE

SANTA MARIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

ILma. Sr^a.
Prof^a. Dr^a. Martha Bohrer Adaime
Pró-reitora de graduação

Prezada Senhora:

Solicitamos a sua autorização para a realização do projeto da pesquisa intitulado “SER DOCENTE NA GESTÃO E SER GESTOR NA DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A INICIAÇÃO À CARREIRA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO”, sob a orientação da Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga.

Este projeto tem como temática central a ambiência gestora e os processos auto(trans)formativos na iniciação docente na educação superior. O objetivo geral da pesquisa é analisar os modelos de gestão desenvolvidos pelos docentes iniciantes e também nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no que se refere a entrada na carreira e a assunção aos cargos de gestão no início da carreira docente. Especificamente, temos os seguintes objetivos: a) compreender a configuração das dinâmicas de gestão lideradas pelos coordenadores gestores iniciantes nos cursos de licenciatura; b) reconhecer os enfrentamentos dos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas; c)

reconhecer os processos de aprendizagem produzidos pelos professores iniciantes ao assumirem cargos de gestão nas licenciaturas.

A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa de viés narrativo e o seu delineamento prevê busca de informações junto aos professores, em termos dos movimentos da constituição e da aprendizagem docente que evidenciem como se configuram os modelos de gestão produzidos pelos professores iniciantes na docência e no cargo gestão. A coleta das informações será efetivada por **um questionário exploratório**, às quais os sujeitos responderão por escrito, em instrumento online. Na mesma direção, serão desenvolvidas **entrevistas narrativas** com amostragem voluntária de sujeitos participantes da pesquisa.

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 envolver a busca de qualidade em de sua formação e atuação docente.

Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, contudo mantendo o anonimato do sujeito pesquisado. Espera-se, com esta pesquisa, colaborar para efetiva busca dos indicadores de qualidade de formação dos (as) professores (as) da Educação Superior. Os interlocutores previstos são professores iniciantes na docência e no cargo de gestão..

Qualquer informação adicional poderá ser obtida no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, localizada na Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702 Cidade Universitária - Bairro Camobi. CEP 97105-900 - Santa Maria – RS ou através do telefone (55) 32209362, fax: (55) 3220-8009 ou e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br. A qualquer momento, poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de coerção, a sua autorização poderá ser retirada. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua instituição. Nomes, endereços e outras

indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem esses dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, os pesquisadores comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga
Coordenadora do Projeto

Michele de Oliveira Rodrigues
Pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PRÓ- REITORIA DE GRADUAÇÃO

Eu Martha Bohrer Adaime, abaixo assinado, responsável pela Pró-reitoria de Graduação, autorizo a realização do estudo **“PROCESSOS AUTO (TRANS)FORMATIVOS NA AMBIÊNCIA GESTORA: UM OLHAR SOBRE A INICIAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO”**, sob a orientação da Dr.^a Adriana Moreira da Rocha.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: 27,03,15.



Pró-reitora de Graduação

Apêndice C – Termo de Confidenciali

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

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “SER DOCENTE NA GESTÃO E SER GESTOR NA DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A INICIAÇÃO À CARREIRA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO”

Orientadora responsável: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga

SIAPE: 3142282

Pesquisadora responsável: Michele de Oliveira Rodrigues

Matrícula: 201370048

Instituição/Departamento: UFSM/CE/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: 55 3220- 9685

A autora do presente projeto e sua orientadora comprometem-se a preservar a identidade dos sujeitos participantes, cujas informações serão fornecidas por meio de: entrevistas individuais com professores voluntários do CE/UFSM. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para o desenvolvimento deste projeto, somente sendo divulgadas mediante anonimato. Serão mantidas no GPKosmos - Grupo de Pesquisa em Educação Digital e Redes de Formação - UFSM/CNPq (www.ufsm.br/kosmos), sala 3279B no Centro de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Prof.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria, _____ de _____ de 2015.

Michele de Oliveira Rodrigues

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do projeto: “SER DOCENTE NA GESTÃO E SER GESTOR NA DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A INICIAÇÃO À CARREIRA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO”

Orientadora responsável: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga
SIAPE: 3142282

Pesquisadora responsável: Michele de Oliveira Rodrigues
Matrícula: 201370048

Instituição/Departamento: UFSM/CE/Programa de Pós-Graduação em Educação
Telefone para contato: 55 3220- 9685

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Ser docente na gestão e ser gestor na docência: um olhar sobre a iniciação à carreira no contexto universitário” com o objetivo de analisar as referências de gestão que influenciam os docentes iniciantes ao atuarem como coordenadores gestores nos cursos de licenciatura da UFSM., no que se refere a entrada na carreira e a assunção aos cargos de gestão no início da carreira docente.

Você poderá contribuir desde agora, de acordo com os seguintes procedimentos:

- 1) Ler este Termo de Esclarecimento.
- 2) Após a leitura, assinalar a opção —concordo, se decidir participar.
- 3) Responder o formulário que segue, com questões gerais sobre o seu perfil e a seguir, questões específicas que irão traduzir a sua opinião.

A sua participação é muito importante para nós, mas o(a) deixamos livre para parar de responder o questionário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa. O banco de dados será construído de forma a assegurar o sigilo. Não há riscos pessoais envolvidos nesta pesquisa. Você estará auxiliando com a sua participação,

permitindo que conheçamos como se dá a entrada na carreira docente e em cargos de gestão e como se configuram os modelos de gestão produzidos por professores principiantes na carreira docente no Ensino Superior. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Adriana Moreira da Rocha ou Michele de Oliveira Rodrigues, pelo telefone (55) 3220 8023, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Poderá, também, entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria: Avenida Roraima, 1000 -Prédio da Reitoria - 2º andar. Sala Comitê de Ética. Cidade Universitária, Bairro Camobi. CEP 97105-900. Santa Maria – RS. Tel.: (55) 3220 9362 - Fax: (55) 3220 8009. E-mail: <cep.ufsm@gmail.com>.

Qualquer dúvida a respeito você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail ou pelo telefone (55) 99379022.

Atenciosamente,

Adriana Moreira da Rocha Veiga- Orientadora

Michele de Oliveira Rodrigues – Mestranda