

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS  
E GESTÃO EDUCACIONAL

Juliana Spolaor Warth

**APRENDIZAGEM DOCENTE EM CONTEXTOS EMERGENTES:  
PROFESSORES INICIANTE NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**

Santa Maria, RS  
2023



**Juliana Spolaor Warth**

**APRENDIZAGEM DOCENTE EM CONTEXTOS EMERGENTES:  
PROFESSORES INICIANTES NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**

Trabalho de conclusão, Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica e Superior, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação**.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS

2023

WARTH, JULIANA SPOLAOR  
APRENDIZAGEM DOCENTE EM CONTEXTOS EMERGENTES:  
PROFESSORES INICIANTE NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE /  
JULIANA SPOLAOR WARTH.- 2023.  
250 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2023

1. Ensino superior 2. Professor bacharel 3. Professor  
iniciante 4. Acolhimento docente 5. Desenvolvimento  
profissional I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

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

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

**Juliana Spolaor Warth**

**APRENDIZAGEM DOCENTE EM CONTEXTOS EMERGENTES:  
PROFESSORES INICIANTES NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica e Superior, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação.**

**Aprovado em 09 de fevereiro de 2023:**

---

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

---

Greice Scremin Dra. (UFN)

---

Ana Carla Hollweg Powaczuk Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS  
2023



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à Deus, pela minha vida, pela força em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis, e que não foram poucos. Pelo seu amor incondicional e permanente, por me guiar e ir abrindo portas ou janelas em momentos que eu não podia enxergar a direção e me permitir seguir me aperfeiçoando.

A minha família, por todo o apoio e o suporte. Em especial, ao meu esposo Emerson, e aos meus filhos Wellerson e Larissa, pela paciência e entendimento na minha ausência nas horas em que me dedicava ao estudo.

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan, pela paciência e por contribuir em muito para minha evolução, tanto pessoal, quanto profissional nessa caminhada. Gratidão pelo carinho e tempo dedicado.

Aos demais professores e colegas do PPPG, pelas trocas de saberes e construções realizadas, mesmo que distante fisicamente.

Aos colegas do grupo de pesquisa, GPFOPE, pela acolhida e incentivo.

As professoras Ana Carla e Greice, membros da banca de avaliação, pelas valiosas contribuições. Gratidão!

Aos professores, sujeitos desta pesquisa, que com carinho aceitaram contribuir, sem vocês ela não teria acontecido.

Enfim, o construto deste trabalho tornou-se possível com a compreensão, ajuda, dos amigos, dos colegas do CCS, professores e servidores da universidade, agradeço a todos que contribuíram, para que esse sonho se concretizasse.

**“Quando se sonha sozinho é apenas um sonho. Quando se sonha junto é o começo da realidade”.**

Miguel de Cervantes - Dom Quixote de La Mancha

Gratidão sempre!





## RESUMO

### APRENDIZAGEM DOCENTE EM CONTEXTOS EMERGENTES: PROFESSORES INICIANTE NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

AUTORA: Juliana Spolaor Warth  
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan

Este estudo dissertativo vincula-se a linha de pesquisa LP2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional do Mestrado profissional da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O estudo tem como foco compreender a temática da aprendizagem da docência em contextos emergentes, por meio do sistema de reserva de vagas/cotas, as novas tecnologias/plataformas, e os tempos e espaços administrativos da gestão universitária, identificando-os e suas implicações. Bem como reconhecer os desafios que os professores enfrentam, e quais os saberes são acionados para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, a partir da realidade de professores bacharéis iniciantes em um centro de ensino da área da saúde, em uma universidade pública no interior do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi embasada nos pressupostos teóricos de Bolzan (2002, 2009, 2016, 2019), Isaia e Bolzan (2008 e 2012), Isaia (2006 e 2009), Cunha (2004, 2007, 2009), Morosini (2006, 2013, 2014, 2016) e Tardif (2011). O estudo configura-se como qualitativo, com a abordagem narrativa sociocultural, de Bolzan (2019), a partir dos estudos de Vygotski (2007), Freitas (2002), e Connelly e Clandinin (2011), que consideram as mediações sociais, históricas e culturais constitutivas dos sujeitos. A produção dos dados se deu por meio de entrevistas narrativas a partir de tópicos guia, que foram realizados com sete professores ingressantes na instituição entre os anos de 2017 e 2021. Esses docentes atuam nos cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia, e Terapia Ocupacional. Delimitou-se um professor por curso. Com o auxílio de tópicos guias buscou-se compreender as trajetórias pessoais, formativas e profissionais destes sujeitos, a partir do seu trabalho pedagógico. A fim de construir o produto, definiu-se um protótipo de canal de acolhimento aos docentes iniciantes na Unidade de Apoio Pedagógico do CCS. Assim, a partir das narrativas, evidenciou-se a categoria professor iniciante, constituída por duas dimensões: à docência universitária e os contextos emergentes, e um eixo integrador: a aprendizagem docente. Esses elementos destacados nas recorrências, representam a sistematização dos achados e expressam como os diferentes saberes são acionados pelos docentes iniciantes. Desse modo, problematizou-se as necessidades emergentes da docência iniciante frente às demandas que surgiram com a expansão das universidades brasileiras. Logo, é necessárias ações de acolhimento e apoio aos docentes, na busca pela superação da falta de preparo e formação para a atuação na docência universitária, bem como contribuir para mitigar possíveis lacunas existentes entre a formação inicial acadêmica e a formação exigida. Além da necessidade de apropriação da cultura docente, tendo em vista a dinâmica e a gestão institucional.

**Palavras-Chave:** Ensino superior. Professor bacharel. Professor iniciante. Acolhimento docente. Desenvolvimento profissional.



## ABSTRACT

### TEACHING LEARNING IN EMERGING CONTEXTS: BEGINNING TEACHERS AT THE HEALTH SCIENCES CENTER

AUTHOR: Juliana Spolaor Warth  
ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

This dissertation study is linked to the research line LP2 - Pedagogical Management and Educational Contexts, of the Public Policy and Educational Management Program of the Professional Master's Degree at the Federal University of Santa Maria/RS. The study focuses on understanding the theme of teaching learning in emerging contexts, through the reservation system for vacancies/quotas, new technologies/platforms, and administrative times and spaces of university management, identifying them and their implications. As well as recognizing the challenges that teachers face, and which knowledge is used for the development of their pedagogical work, based on the reality of beginning bachelor teachers in a teaching center in the health area, in a public university in the interior of Rio Great South. The research was based on the theoretical assumptions of Bolzan (2002, 2009, 2016, 2019), Isaia and Bolzan (2008 and 2012), Isaia (2006 and 2009), Cunha (2004, 2007, 2009), Morosini (2006, 2013, 2014, 2016) and Tardif (2011). The study is qualitative, with the sociocultural narrative approach, by Bolzan (2019), based on studies by Vygotski (2007), Freitas (2002), and Connelly and Clandinin (2011), that consider the constitutive social, historical and cultural mediations of the subjects. Data production took place through narrative interviews based on guide topics, which were carried out with seven professors entering the institution between the years 2017 and 2021. These professors work in the courses of Nursing, Pharmacy, Physiotherapy, Speech Therapy, Medicine, Dentistry, and Occupational Therapy. One teacher per course was limited. With the help of guiding topics, we sought to understand the personal, training and professional trajectories of these subjects, based on their pedagogical work. In order to build the product, a prototype of a reception channel for beginning teachers in the Pedagogical Support Unit of CCS was defined. Thus, from the narratives, the novice teacher category became evident, consisting of two dimensions: university teaching and emerging contexts, and an integrating axis: teacher learning. These elements highlighted in the recurrences represent the systematization of the findings and express how the different types of knowledge are used by beginning teachers. In this way, the emerging needs of beginning teaching were problematized in view of the demands that arose with the expansion of Brazilian universities. Therefore, actions are needed to welcome and support professors, in the quest to overcome the lack of preparation and training to work in university teaching, as well as to contribute to mitigating possible gaps between initial academic training and the required training. In addition to the need to appropriate the teaching culture, in view of institutional dynamics and management.

**Key words:** University education. Bachelor teacher. Beginner teacher. Teaching reception. Professional development.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Quantitativo de vagas ofertadas em cursos presenciais graduação e distribuição regional da população de 18 a 24 anos no Brasil 2020.....	57
FIGURA 2 - Distribuição dos quatro Campi da UFSM.....	101
FIGURA 3 - Figura elaborada com as dimensões dos tópicos guia para a realização das entrevistas narrativas com os docentes.....	120
FIGURA 4 - Processo descritivo-interpretativo sobre as narrativas.....	129



## LISTA GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Representativo do percentual do número de Instituições de educação superior no Brasil por categoria administrativa em 2020.....	53
GRÁFICO 2 - Representativo do percentual dos 20 maiores cursos em número de matrículas de graduação no Brasil em 2020.....	58
GRÁFICO 3 - Quantitativos de alunos por nível e modalidade.....	101
GRÁFICO 4 – Quantitativos de alunos com vínculo ativo.....	102
GRÁFICO 5 - Representativo do quantitativo dos cursos do CCS.....	103
GRÁFICO 6 - Representativo do quantitativo de alunos matriculados nos cursos de graduação do CCS.....	104
GRÁFICO 7 - Representativo do quantitativo de alunos matriculados nos cursos de pós-graduação do CCS.....	105
GRÁFICO 8 - Representativo do quantitativo de servidores do CCS.....	105
GRÁFICO 9 - Representativo quantitativo de docentes por titulação e curso CCS....	106
GRÁFICO 10 - Elaborado com o representativo do quantitativo dos docentes nomeados entre 2017 e 2021 no CCS.....	108





## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Quadro elaborado com os estudos utilizados neste capítulo que permeiam o nosso tema.....	40
QUADRO 2 – Quantitativo do número de IES e matrículas de graduação, segundo a organização acadêmica em 2020.....	54
QUADRO 3 - Quantitativo da evolução do número de IES, por categoria administrativa no Brasil de 2011 a 2020.....	55
QUADRO 4 - Quantitativo da evolução do número de cursos de graduação, por modalidade de ensino e grau acadêmico no Brasil de 2011 a 2020.....	56
QUADRO 5 - Quadro síntese elaborado com os saberes dos professores.....	85
QUADRO 6 - Quadro elaborado com o número de matrículas por curso pós-graduação do CCS.....	104
QUADRO 7 - Quadro elaborado com o levantamento do número de professores que Ingressaram no CCS/UFSM nos últimos 5 anos.....	106
QUADRO 8 - Quadro elaborado com os dados iniciais dos professores nomeados.....	107
QUADRO 9 - Quadro elaborado com o levantamento do número de professores que ingressaram no CCS/UFSM nos últimos 5 anos por Departamento.....	107
QUADRO 10 - Relação dos professores colaboradores com relação ao ano de nomeação no CCS e o tempo de atuação.....	109
QUADRO 11 - Composição dos tópicos guia a serem utilizados na entrevista com os professores participantes.....	121
QUADRO 12 - Síntese das categorias e dimensões do processo interpretativo.....	127
QUADRO 13 - Descritor: “Contextos Emergentes”.....	245
QUADRO 14 - Descritores: “Aprendizagem Docente” e “Contextos Emergentes”.....	246
QUADRO 15 - Descritores: “Ensino Superior”, “Aprendizagem Docente” e “Professores Iniciais”.....	247
QUADRO 16 - Descritores: “Aprendizagem Docente” e “Professor Inicial”.....	247
QUADRO 17 - Descritores: “Docência Universitária” e “Professores Iniciais”.....	248
QUADRO 18 - Descritores: “Contextos emergentes” e “Ensino Superior”.....	249
QUADRO 19 - Descritores: “Professor Inicial”, “Aprendizagem Docente” e “Ensino Superior”.....	249
QUADRO 20 - Descritores: “Professores Iniciais” e “Centro de Ciências da Saúde”.....	250



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Levantamento realizado no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD.....	39
TABELA 2 - A rede de Instituições de Educação Superior no Brasil.....	53



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMIB	Associação de medicina intensiva brasileira
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BSE	Benefício Sócio Econômico
CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEBTT	Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica
CEFET	Centro Federal Educação Tecnológica
CEFET- SVS	Centro Federal Educação Tecnológica em São Vicente do Sul
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CCR	Centro de Ciências Rurais
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CGAI	Coordenação Geral de Assuntos Internacionais da Educação Superior
CGPOL	Coordenação-Geral de Políticas de Educação Superior
COMEX	Comissão de Extensão
CPD	Centro de Processamento de Dados
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
Deed	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EaD	Ensino à Distância
Eafa	Escola Agrotécnica Federal de Alegrete
EBSER	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ESF	Estratégia Saúde da Família
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOP Unicamp	Faculdade de Odontologia de Piracicaba
GAP	Gabinete de Projetos

GPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior
HU's	Hospitais Universitários
HUSM	Hospital Universitário de Santa Maria
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBPEX	Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão
IES	Instituição de Educação Superior
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
FONO	Fonoaudiologia
IFs	Institutos de Federais de Educação
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IsF	Programa Idiomas sem Fronteiras
JAI	Jornada Acadêmica Integrada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Linha de Pesquisa
MDT	Manual de Dissertações e Teses
MEC	Ministério da Educação
MEN	Departamento de Metodologia do Ensino
HUSM	Hospital Universitário de Santa Maria
MOODLE	acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEPES	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão
ODONTO	Odontologia
PET	Programa Educação Tutorial
PIM	Programa Estadual Primeira Infância Melhor
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PBP Prouni	Programa Bolsa Permanência Prouni
PDE	Plano Nacional de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas

PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PMMB	Projeto Mais Médicos para o Brasil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGENF	Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria
PRE	Pró-Reitoria de Extensão
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada Integrada com o Ensino Fundamental
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
Programa Incluir	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PRONEX	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência
PROUNI	Programa Universidade para todos
PRPGP	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPG	Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDE	Regime de Exercícios Domiciliares Especiais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIES	Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior
RJU	Regime Jurídico Único
RS	Rio Grande do Sul
SAP	Setor de Apoio Pedagógico
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
TAE	Técnicos em Assuntos Educacionais
TC	Termo de Confidencialidade
TCC	Trabalhos de Conclusão de Cursos
TCLE	Termo Livre e Esclarecido
TIC's	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TO	Terapia Ocupacional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAP	Unidade de Apoio Pedagógico
UAP – CCS	Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências da Saúde
UAP – CCR	Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências Rurais
UFN	Universidade Franciscana
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO: VIVÊNCIAS DA MINHA TRAJETÓRIA.....</b>	<b>27</b>
1.1	MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL, MEUS PASSOS LENTOS E FIRMES, MAS SEMPRE ADIANTE.....	27
<b>2</b>	<b>INSERÇÃO TEMÁTICA: CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>51</b>
3.1	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	52
3.2	OS CONTEXTOS EMERGENTES EM UM CENÁRIO DE UNIVERSIDADE.....	59
3.3	A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	76
<b>3.3.1</b>	<b>A docência universitária.....</b>	<b>76</b>
<b>3.3.2</b>	<b>O professor iniciante.....</b>	<b>78</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Aprendizagem docente.....</b>	<b>82</b>
<b>3.3.4</b>	<b>Saberes docentes.....</b>	<b>85</b>
<b>3.3.5</b>	<b>Trabalho pedagógico.....</b>	<b>88</b>
<b>3.3.6</b>	<b>A assessoria pedagógica universitária.....</b>	<b>90</b>
3.3.6.1	A Unidade de Apoio Pedagógico.....	91
<b>4</b>	<b>O PERCURSO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>97</b>
4.1	TEMÁTICA DA PESQUISA.....	97
4.2	PROBLEMA DA PESQUISA.....	97
4.3	OBJETIVOS.....	97
<b>4.3.1</b>	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>97</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>98</b>
4.4	CONTEXTO E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO .....	98
<b>4.4.1</b>	<b>O contexto.....</b>	<b>98</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Os sujeitos colaboradores da investigação.....</b>	<b>106</b>
4.5	A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA, OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS .....	115
4.6	O PRODUTO.....	123
4.7	CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA .....	124
4.8	PROCESSO INTERPRETATIVO-DESCRITIVO: CATEGORIAS E DIMENSÕES.....	126

<b>5</b>	<b>PROCESSO DESCRITIVO-INTERPRETATIVO DOS ACHADOS: APONTAMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM DOCENTE.....</b>	<b>131</b>
5.1	Primeira dimensão: docência universitária.....	132
5.2	Segunda dimensão: contextos emergentes.....	162
<b>6</b>	<b>ELABORAÇÃO DO PRODUTO.....</b>	<b>183</b>
<b>7</b>	<b>DIMENSÕES CONCLUSIVAS.....</b>	<b>185</b>
<b>8</b>	<b>APONTAMENTOS FINAIS.....</b>	<b>195</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>201</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>209</b>
	<b>APÊNDICE A – TÓPICOS GUIA DAS ENTREVISTAS</b>	
	<b>NARRATIVAS.....</b>	<b>210</b>
	<b>APÊNDICE B – PRODUTO - PROTÓTIPO DE CANAL DE ACOLHIMENTO</b>	
	<b>PROFESSORES INICIANTEs CCS -UFSM.....</b>	<b>213</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>232</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	
	<b>(TCLE) .....</b>	<b>233</b>
	<b>ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE (TC) .....</b>	<b>237</b>
	<b>ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE</b>	
	<b>ÉTICA .....</b>	<b>239</b>
	<b>ANEXO D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....</b>	<b>243</b>
	<b>ANEXO E – FOLHA DE ROSTO PLATAFORMA BRASIL.....</b>	<b>244</b>
	<b>ANEXO F – QUADROS DESCRITORES.....</b>	<b>245</b>

## 1 APRESENTAÇÃO: VIVÊNCIAS DA MINHA TRAJETÓRIA

### 1.1 MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL MEUS PASSOS LENTOS E FIRMES, MAS SEMPRE ADIANTE

#### PASSOS LENTOS

(Rosa de Saron)

Me perdoe nessa tarde  
 Por meus passos lentos  
 Que apenas sincronizam  
 Com meu coração  
 A noite escura  
 Ainda está aqui

E nessas noites mal dormidas  
 De lágrimas sentidas  
 Em que os sinos dobram  
 Por quem está só  
 Anseio o sol  
 Que nasce de manhã

Ainda que a dor perdure,  
 Ainda na solidão  
 A esperança fez  
 Seu ninho em minhas mãos

Eu vi o amor  
 Ele nunca me deixou  
 Levo os meus joelhos ao chão :

Não repare o meu pranto  
 Demorando por ter fim  
 Quando a saudade faz  
 Sua morada em mim  
 Braços que acolhem  
 Me fazem prosseguir [...]

Composição: Rogério Feltrin

Ao dar início a estas primeiras palavras, mergulho nas minhas lembranças, no que sou hoje e no meu percurso para chegar até aqui. Talvez me perguntem por que passos lentos? Considero lentos, pois desde minha graduação até a escrita desse estudo no mestrado, se passaram mais de vinte anos. Vinte longos anos de muitas experiências, buscas, aprendizagens, realizações, (re) significados, medos, angústias, enfim todos os elementos que fazem parte da vida do ser humano. Mas, principalmente, nestes anos não me faltaram passos firmes em busca do que acredito, como educadora. Acredito em uma educação transformadora, emancipatória e dialógica, como afirma Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (2009, p. 47).

Logo, a temática deste projeto de investigação emerge dessa minha trajetória pessoal e profissional, pois se trata de uma pesquisa implicada e aplicada, de um mestrado profissional. Logo, ela partiu de minhas inquietações como Pedagoga que atua em uma Unidade de Apoio Pedagógico (UAP), assessorando os cursos, seus coordenadores, professores e alunos da área da Saúde, de uma Universidade Federal no interior do Rio Grande do Sul. Por essa razão, buscamos compreender como os professores iniciantes, na área da saúde constituem suas aprendizagens docentes em contextos emergentes.

Contudo, anterior ao meu percurso até a chegar nessa temática, tive fortes influências para me inserir na área da Educação. A contar desde a minha infância, posso dizer que minha infância foi muito boa, morava em uma cidade pequena, chamada Mata, no interior da região central do Rio Grande do Sul.

A minha trajetória escolar e profissional em relação à educação pode se assemelhar a muitas outras histórias, baseada em exemplos e desejos de familiares. Minha vida na área da educação, de alguma maneira foi trilhada no caminho da docência, devido ao desejo de minha mãe em ser professora. O que aconteceu por um breve período de tempo em uma escola rural, eu, de certa maneira, realizei o sonho dela ao ingressar no magistério, e, posteriormente, realizar uma graduação em pedagogia.

Assim foram passando os anos com muitas aprendizagens, e quando eu terminei o ensino fundamental, sabia que a educação era a garantia de um futuro melhor. Desde muito cedo, estudante de escola pública, percebi o quanto minha formação seria decisiva em todos os aspectos da minha vida. Segundo Freire, "Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho

caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. " (1992, p.155).

No ano de 1991 vim para Santa Maria fazer o magistério na Escola Estadual Olavo Bilac, o sacrifício para estudar era grande, pois ficava toda a semana longe de casa, nesta época tinha apenas 14 anos.

Os três anos de curso se passaram entre novas amizades, aprendizagem e experiências, muitas experiências. Chegou o final do curso e o tempo do estágio, que foi realizado em uma escola estadual, com a terceira (3ª) série. Uma escola muito acolhedora, muitas coisas aprendi como afirma Freire: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (1987, p.68).

Me formei no Magistério em 1994. E no início de 1995, prestei vestibular na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para matemática, eu ia bem, gostava da disciplina e sempre faltavam professores, seria mais fácil conseguir emprego depois de formada, era o pensamento da família. Mas não gostei do curso, depois de um ano tranquei a faculdade por seis (6) meses, em 1996 quando me casei. No segundo semestre do ano letivo retornei para a UFSM, pois tinha que continuar os estudos, mas desta vez como aluna especial no curso de Pedagogia. Fiz o vestibular em 1997 e fui aprovada como aluna regular em Pedagogia Habilitação em Educação Pré-Escolar e matérias pedagógicas do ensino médio. Formei-me em janeiro de 2001, e logo depois voltei para a minha cidade, e comecei a estudar para concurso.

Em abril de 2003, eu tive o meu primeiro contrato pelo Município de Mata, era para substituir uma professora na Classe Especial Municipal, um desafio grande a qual não tinha formação específica e muito menos experiência de sala de aula, trabalhei lá por três meses.

No final deste mesmo ano, recebi um contrato de seis meses para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SMED), como supervisora escolar. Entre contratos, trabalhos voluntários e nomeação trabalhei até o final de 2008.

Nos primeiros anos fazia um pouco de tudo, visitava as escolas, fazia trabalhos burocráticos, como históricos escolares, ofícios, orçamento organizava com a equipe eventos como as jornadas pedagógicas, e trabalhava como gestora Municipal na área da Educação no Programa Estadual Primeira Infância Melhor (PIM).

Para aprimorar meus estudos busquei qualificação através de uma pós-graduação em Pedagogia Escolar com habilitação em supervisão, orientação e administração escolar, no Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão (IBPEX) em Santa Maria, através da Faculdade Internacional de Curitiba, no ano de 2004.

Como trabalho final de conclusão de curso da Pós-graduação pesquisei “Como se constituem os Limites em crianças que não frequentam a escola”. Esta pesquisa foi desenvolvida com as crianças e suas famílias que eram atendidas pelo Programa Primeira Infância Melhor, com um público em situação de vulnerabilidade social e que não frequentavam a escola no Município de Mata.

No ano de 2007, fui nomeada vinte horas (20h) para trabalhar em uma Escola Municipal de Educação Infantil, com uma turma de pré-escola no turno da manhã. No outro turno estava aguardando a nomeação no Estado, de um de concurso que havia realizado em 2005, no qual fiquei em primeiro lugar, mas não cheguei a ser nomeada, pois em setembro deste mesmo ano o concurso não foi prorrogado.

Nesta época, a professora da turma da tarde precisou tirar sua licença prêmio e me convocaram por mais vinte horas. Tinha que preparar a formatura das duas turmas, que sempre era um acontecimento na cidade, tarefa difícil para uma iniciante, mas que contei com a ajuda das colegas.

Nesta mesma época abriu concurso para o Centro Federal Educação Tecnológica em São Vicente do Sul (CEFET - SVS), para o cargo de pedagoga supervisora escolar. Vamos lá enfrentar mais esse desafio, acordava cedo para estudar, pois durante o dia não tinha muito tempo. Passei em segundo lugar, e fiquei aguardando a nomeação.

No início de 2008 voltei para a Secretaria Municipal de Educação para assumir a coordenação pedagógica da Secretaria do Município, tranquei o meu estágio probatório.

Ao final deste ano de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (EAFa), estava aproveitando o concurso de São Vicente do Sul, para pedagoga, e me convidaram para assumir. Tendo início a minha carreira como servidora pública federal em 2009.

Minhas experiências profissionais anteriores me ajudaram muito, porém a realidade era totalmente diferente, o público mudou muito, alunos de nível médio e superior, de muitas cidades diferentes e com outras culturas. Tempos de desafios e

adaptações, porém a estrutura física e os materiais disponíveis, quanta diferença, ar-condicionado e Datashow em todas as salas, era uma outra realidade.

Foi o período da criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, com o aproveitamento das Escolas Agrotécnica e os CEFETs. O Instituto Federal Farroupilha surgiu da fusão da Escola Agrotécnica de Alegrete e o CEFET de São Vicente do Sul e sua unidade descentralizada de Júlio de Castilhos. Período muito próspero, com a expansão da rede federal, muitos Campi foram abertos em cidades do interior. A educação pública, gratuita e de qualidade chegando mais perto das pessoas, mais oportunidades de qualificação atendendo as demandas locais. Assim como eu, as pessoas que chegaram ao IFFAR, neste período, vinham das mais diversas cidades do Estado e fora dele também.

Durante sete anos trabalhei no Setor de Apoio Pedagógico (SAP) do IFFAR, assessorando os professores e alunos dos cursos de Engenharia Agrícola, Zootecnia, Tecnólogo em Produção de Grãos, licenciatura em Matemática, os cursos médios, Tecnólogo em Agroindústria, Proeja, Proeja Fic e Certific, além de orientação aos pais nos mais diversos assuntos. No planejamento das ações do ensino, reuniões pedagógicas, reuniões por cursos, realização das matrículas, seleção de alunos, monitores, professores substitutos e eventos em geral.

Passei também por uma época importante dos Institutos, a criação das diretrizes e normativas que norteiam as ações na área do ensino.

Minhas experiências profissionais sempre se relacionaram com as práticas docentes, pois como pedagoga atuo direto com o fazer pedagógico diário. Neste contexto, a busca por qualificação sempre esteve presente na minha vida. Não existe intervalo no ato de educar e de aprender. O ato pedagógico se faz no dia a dia e se realiza no conviver com as outras pessoas.

No ano de 2014 voltei a estudar, e comecei mais uma especialização em Gestão Escolar no IFFAR. Desenvolvi a minha pesquisa de trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar, na busca do entendimento de como se constitui o docente que atua nos espaços da Educação Profissional.

A pesquisa analisou como se dá o trajeto formativo dos docentes das áreas técnicas que atuam no espaço institucional de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica e as possíveis implicações desses trajetos em seus processos de ensino, com relação a sua formação inicial e continuada. Tendo como título: "O trajeto

formativo dos docentes nos espaços Institucionais de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica”.

Concomitante, ao final da especialização realizei a seleção para o Mestrado no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI Santo Ângelo), sendo aprovada nestes dois últimos. Porém, neste período, surge a oportunidade de uma redistribuição para UFSM, e ficou difícil conciliar as longas viagens para participar do mestrado, e o novo local de trabalho.

Em julho de 2016 assumi a Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências da Saúde, lotada na Direção. Desde então muitos desafios se apresentaram que retardaram o meu ingresso no mestrado, passei por um período de reorganização e adaptação familiar, bem como profissional. Estava acostumada com uma rotina bem diferente da atual, trabalhávamos em um grupo de pedagogas e agora estava sozinha, além de estar acostumada com cursos da área das ciências agrárias e agora com cursos da saúde. Instituição nova, colegas novos e muitos desafios novos, o início não foi muito fácil, família longe e longas viagens. Porém, com o passar do tempo e a vida reorganizada a vontade de estudar ressurgiu.

Desta maneira, como estava de certa maneira afastada do meio acadêmico há alguns anos, e como uma forma de apropriação de novos conhecimentos teóricos, no primeiro semestre de 2020, me inscrevi como aluna especial no mestrado na área da educação, com o intuito de me aprofundar mais na temática dos contextos emergentes através da disciplina de “Contextos Emergentes e Docência: políticas públicas, saberes e desenvolvimento profissional”, o que só fez aumentar o desejo de seguir nesta linha de pesquisa.

Ao se aproximar o final do semestre abriu seleção para o ingresso como aluna regular e concorri a uma vaga, a qual não tinha muitas expectativas de ser aprovada, pois recém estava iniciando essa caminhada como aluna do mestrado no Centro de Educação, a qual havia sido aluna a mais de 20 anos. Tudo muito diferente do habitual, pois estávamos em plena pandemia do Covid 19, todas as atividades inclusive a seleção sendo realizada de modo remoto. Passei alguns dias me organizando com a documentação, projeto, memorial, linha de pesquisa, enfim, tudo que era necessário para esse processo.



A opção pela seleção no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional do PPPG/UFSM e escolha pela Linha de Pesquisa LP2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, se deu por fazer parte de uma equipe de gestão pedagógica e pelas minhas inquietudes que já me fizeram realizar estudos nesta área.

Aprovação na primeira etapa, e a segunda com entrevista e defesa on-line, tudo tão novo, tão diferente. E o que parecia tão distante, não tangível, aconteceu, a minha aprovação, em um ano de recorde de inscrições. Um misto de sentimentos tomou conta de mim, uma alegria e ao mesmo tempo uma tensão, agora sou aluna de um programa de Mestrado, algo que almejei por tanto tempo.

Nessa direção, após trabalhar como professora iniciante na educação infantil; como supervisora escolar e coordenadora pedagógica iniciante em uma Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED); e como pedagoga em duas Instituições de Ensino Federal, no nível médio, mas principalmente no ensino superior. Sendo iniciante em vários momentos do meu percurso profissional, tendo transitado por várias áreas da atuação do pedagogo e vivenciado os contextos que emergiram com a expansão das Instituições de Ensino Superior nos últimos anos, o desejo por essa temática só aumentou.

Os contextos emergentes se configuram através das políticas públicas, da expansão das tecnologias de informação e comunicação, e que envolvem todas as esferas sociais, culturais, políticas e globais da sociedade e que provocam desafios e possibilidades nos processos de ensino e de aprendizagem. Todos esses movimentos, me fizeram por muitas vezes ser tomada por sentimento de insegurança e me sentindo desafiada a buscar mais e novos conhecimentos.

Ao entender que o aprendizado da docência, é um processo marcado pela insegurança e pelo enfrentamento de desafios desde os primeiros anos, é que propus essa temática de estudo: pesquisar as aprendizagens docentes dos professores iniciantes e as especificidades da educação superior em especial na área de saúde como forma de identificar demandas e impulsionar ações no setor onde atuo. Qualificando, desse modo, ainda mais as ações da UAP junto aos professores, aos coordenadores de cursos, aos discentes e técnicos administrativos.

Assim, conhecer como ocorreram suas aprendizagens, são inquietações que motivaram a temática. Pois, a maioria destes docentes que atuam na área da saúde,

não tiveram à docência como uma escolha desde o início para a vida profissional, pois eles são formados em cursos de bacharelados.

Diante disso, constata-se a necessidade de mais pesquisas no campo de atuação dos docentes da área da saúde. Conhecer como aconteceu suas aprendizagens docentes em contextos emergentes.

Com o ingresso no mestrado, sob orientação da Professora Doris Pires Vargas Bolzan, ingressei também no seu grupo de pesquisas “Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE)”, uma oportunidade de vivenciar a pesquisa e a extensão. Reuniões de trocas de experiências, estudos compartilhados, leituras, e o processo da própria escrita acadêmica, embora tudo on-line. Claro a falta que faz o olho no olho, o toque o abraço, mas sempre esperançosos deste dia logo chegar.

Os membros do GPFOPE desenvolveram pesquisas, para produção de trabalhos de conclusão de cursos (TCC), monografias, dissertações e teses. Essas temáticas estão associadas ao projeto guarda-chuva, o qual tem foco nos contextos emergentes e nos processos formativos docentes e discentes dos cursos de licenciatura.

A partir dos estudos com o grupo, passei a aprofundar os conhecimentos e saberes sobre os processos formativos docentes, com isso a me questionar em como acontece as aprendizagens dos docentes iniciantes nos contextos emergentes, em um Centro de Ensino da Área da Saúde.

Então, como justificativa acadêmica, desta pesquisa, buscamos compreender a constituição da aprendizagem docente em contextos emergentes de professores bacharéis iniciantes em um Centro de Ensino da área da Saúde. A importância das suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais no seu trabalho pedagógico, a partir das mudanças pelas quais a universidade está sujeita a cada gestão, e a cada nova política educacional. Pois, estas mudanças impactam na constituição do ser docente da educação superior, o que requer novas práticas pedagógicas, novas aprendizagens e que na maioria das vezes são construídas no dia a dia da atuação do docente.

Sendo assim, é necessário refletir em torno dos conhecimentos pedagógicos dos professores bacharéis iniciantes, do seu fazer pedagógico, do e no processo de ensino e de aprendizagem. Refletir sobre os contextos emergentes, os quais tem sido indicado com o incremento das tecnologias digitais, diante das ações afirmativas, dos

alunos cotistas, e de como desenvolvem suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e o quanto suas atividades educacionais podem impactar na permanência e êxito dos estudantes universitários.

Nessa direção, me propus a pesquisar como ocorre o processo de consolidação dos saberes docentes de professores bacharéis iniciantes, e os processos formativos da docência universitária, e que venham a colaborar com os conhecimentos específicos de cada área de atuação, principalmente na área da saúde.

Esta temática de estudo também perpassa os contextos emergentes, ao considerar as possibilidades e os desafios da docência universitária. Para tanto, apresenta-se como **objetivo geral** compreender a constituição da aprendizagem docente em contextos emergentes de professores bacharéis iniciantes em um Centro de Ensino da área da Saúde.

E, assim, busca-se como **objetivos específicos**, identificar as aprendizagens da docência dos professores bacharéis iniciantes da área da saúde, em contextos emergentes; reconhecer os desafios que os professores bacharéis iniciantes enfrentam no trabalho pedagógico, atuando na área da saúde em contextos emergentes, e identificar quais saberes são acionados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Assim, desenvolvemos esse estudo, que originou oito capítulos com seus subcapítulos. Inicialmente, no primeiro capítulo, apresentamos nossa trajetória pessoal, profissional e formativa relacionando a da pesquisa.

No segundo capítulo a inserção temática, discorremos acerca da inserção do nosso tema de estudo a partir de uma análise das produções já existentes no campo da pesquisa e que estão relacionadas à nossa temática de estudo.

No terceiro capítulo temos a fundamentação teórica, os referenciais que sustentam este estudo. Esse capítulo está dividido em subcapítulos: o professor iniciante, a aprendizagem docente, os saberes docentes, o trabalho pedagógico, a assessoria pedagógica universitária e a unidade de apoio pedagógico. Perpassando os contextos emergentes e as políticas públicas a partir da expansão das universidades.

No quarto capítulo temos o percurso investigativo, momento no qual apresentamos a metodologia que embasa esta pesquisa, com a temática, os objetivos, os sujeitos colaboradores, uma explanação do contexto da investigação,

dos sujeitos participantes, dos instrumentos, dos procedimentos adotados, da descrição breve do produto e as considerações de caráter ético da pesquisa, e o processo interpretativo-descritivo, com as categorias e suas dimensões. Esse processo é apresentado no quinto capítulo, por meio da categoria de professor iniciante, e das dimensões, docência universitária e contextos emergentes e suas recorrências.

No sexto descrevemos e apresentamos o produto educacional final desta pesquisa. E no sétimo apresentamos as nossas dimensões conclusivas, as reflexões e (in) conclusões, os nossos apontamentos a partir dos achados.

No oitavo e último capítulo algumas considerações finais sobre o nosso percurso durante o curso e reflexões da trajetória pessoal e profissional. E, por fim, as referências que embasaram esse estudo, anexos e apêndices.

## 2 INSERÇÃO TEMÁTICA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Passos lentos e firmes, mas sempre adiante, pensando neste percurso trilhado até aqui, muitas idas e vindas, encontros, desencontros, incertezas, dúvidas, esclarecimentos e trocas no grupo de pesquisa GPFOPE, quando discutimos sobre o projeto guarda-chuva do grupo, intitulado “Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes”.

Sempre adiante, como Pedagoga de um Centro de Ensino na área da Saúde, e acadêmica em um mestrado profissional, seguindo e buscando qualificar os caminhos da minha atividade profissional.

Ao buscar novos sentidos para o meu fazer profissional, surge a temática desta pesquisa: no entendimento de como se constituem as aprendizagens dos docentes bacharéis iniciantes, que atuam nos espaços Universitários de formação de profissionais na área da saúde.

Ao ingressar na docência do Ensino Superior, muitos destes professores são inexperientes e não tiveram uma formação específica para a docência. Não foi uma escolha definida desde o início para a vida profissional, pois eles são bacharéis, formados a nível de graduação em medicina, enfermagem, odontologia, fisioterapia, farmácia, terapia ocupacional e fonoaudiologia. Por isso, estes professores universitários bacharéis, quando ingressam na docência, trazem consigo os conhecimentos em sua área específica de formação e as suas vivências quando estudantes de graduação e pós-graduação.

Como salienta Cunha,

[...] os exemplos cotidianos do exercício da profissão fazem com que esta alcance a condição de um fazer do senso comum, e é por essa razão que grande parte dos docentes da Educação Superior se instituem como professores, apesar de nunca terem tido formação para tal. E mesmo os docentes de carreira e formação são constantes em afirmar que muitas de suas aprendizagens são históricas, isto é, aprenderam com as práticas escolarizadas que vivenciaram. (2018, p. 8).

É nesse sentido, que a iniciação à docência é marcada por muitos desafios, dúvidas e tensões. O docente iniciante, antes conhecia o espaço universitário apenas como acadêmico.

Hoje ele precisa dar conta da formação de outras pessoas, os seus alunos, que muitas vezes possuem poucos anos a menos. Em razão disso, é um período considerado de muitas aprendizagens, pois é onde ele vai desenvolver a sua prática pedagógica e se constituir docente, no contexto profissional da universidade.

A fim de explorar e conhecer o que já vem sendo produzido em pesquisas acerca da temática da nossa proposta de estudo: Aprendizagem docente em contextos emergentes: professores iniciantes no centro de ciências da saúde da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), optamos pela escolha de uma fonte de pesquisa para ampliar o nosso campo teórico, assim buscando quais temas vêm sendo estudados e referenciados.

Assim nossa opção foi realizar uma busca de Teses e Dissertações, no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup>, coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), considerando o período entre 2016 até 2021, que abarca os últimos seis anos de estudos.

No desenvolvimento do estado do conhecimento, além da escolha do repositório escolhemos descritores, que serviram como guias dentro das temáticas utilizadas, com o objetivo de compreender as principais contribuições e discussões das produções científicas acerca de alguns temas. Para isso utilizamos as opções “busca avançada” e “todos os campos”, selecionando o tempo de defesa entre os anos 2016 e 2021.

Os descritores foram selecionados a partir da relação direta com nossas palavras-chave e associados à educação superior, pois é o nosso foco de estudo. Utilizamos os termos entre aspas, e combinados de modos variados buscando obter o maior número de estudos referentes à temática em questão: “contextos emergentes”, “aprendizagem docente”, “ensino superior”, “professores iniciantes”, “docência universitária”, “professor bacharel”, “área da saúde” e “centro de ciências da saúde”.

Na sequência, elaboramos uma tabela para apresentar, de modo sistematizado, a quantidade de trabalhos encontrados a partir dos descritores elencados.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Home> Acesso em: 10 nov. 2021

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

<b>Resultados encontrados no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD</b>			
<b>Período: 2016 a 2021</b>			
<b>DESCRITOR</b>	<b>TIPO DE BUSCA</b>	<b>ENCONTRADOS</b>	<b>UTILIZADOS</b>
“contextos emergentes”	Geral	12	2
“contextos emergentes” “aprendizagem docente”	Geral	4	1
"ensino superior" “aprendizagem docente" "professor iniciante"	Geral	1	1
"aprendizagem docente" "professor iniciante"	Geral	3	1
“docência universitária” “professor iniciante”	Geral	6	1
“contextos emergentes” “ensino Superior”	Geral	2	1
“professor iniciante”, “aprendizagem docente”, “ensino superior”	Geral	1	0
“professores iniciantes” e “Centro de Ciências da Saúde”	Geral	2	1
“docência universitária”, professor iniciante” e "professor bacharel "	Geral	0	0
“docência universitária”, “professores iniciantes” e “contextos emergentes”	Geral	0	0
“professores iniciantes” “contextos emergentes”	Geral	0	0
"professores iniciantes" "professor bacharel" e “área da saúde"	Geral	0	0

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa do BDTD (2021).

Assim, desdobramos alguns dos descritores utilizados, dando prioridade para aqueles com trabalhos relacionados e com maior proximidade ao nosso tema, quando falamos em professores iniciantes, aprendizagens docentes, contextos emergentes e a área da saúde.

Listamos a seguir os estudos encontrados a partir do ano de publicação, do nível, do título da pesquisa e da instituição na qual a mesma foi realizada<sup>2</sup>.

Quadro 1 - Quadro elaborado com os estudos utilizados neste capítulo que permeiam o nosso tema

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Nível e ano</b>	<b>Instituição</b>
“Aprendizagem da Docência Universitária: a gestão em contextos emergentes”.	Andiara Dewes	Dissertação 2019	UFSM
“A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade”.	Karina Silva Molon de Souza	Tese 2016	UFSM
“Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante”	Andressa Wiebusch	Dissertação 2016	UFSM
“A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo. ”	Taciana Cardozo Suarez	Dissertação 2018	USP-RP
“ O início da docência de professores da educação superior”,	Luciane Weber Baia Hees	Tese 2016	PUC SP
“Estudo sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do docente universitário de odontologia. ”	Grasiela Garrett da Silva	Tese 2016	UFSC

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa do BDTD (2021).

A partir do total de trinta e um (31) trabalhos, com alguma proximidade ao enfoque temático, foram selecionados dez (10), porém três (3) se repetem em mais de um descritor. Souza (2016) e Dewes (2019) nos descritores “contextos emergentes” e “aprendizagem docente e contextos emergentes”, e o estudo de Wiebusch (2019) nos descritores “ensino superior, aprendizagem docente e professores iniciantes” e “aprendizagem docente e professores iniciantes”.

<sup>2</sup> Estes quadros estão expressos no Anexo F.



Assim priorizamos seis (6) estudos que, partindo dos nossos descritores, permeiam o nosso tema, trazendo para a nossa discussão elementos como a expansão universitária, o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Além do sistema de reserva de cotas, a diversidade, a fluência tecnológica que permeiam os contextos emergentes, e que refletem na constituição do docente iniciante na área da saúde e embasam a elaboração desse capítulo: Dewes (2019) UFSM, Souza (2016) UFSM, Wiebusch (2019) UFSM, Suarez (2018) USP, Hees (2016) PUC SP e Silva (2016) UFSC.

Iniciamos a nossa pesquisa com o descritor “**contextos emergentes**” dos quais tivemos doze (doze) trabalhos e destacamos dois (2) com maior proximidade ao nosso trabalho. Ao associarmos o descritor “**aprendizagem docente**” estes trabalhos estão presentes em dois de nossos quadros.

O primeiro trabalho, embora seja voltado mais para os professores/gestores, se aproxima bastante da nossa pesquisa ao discutir a gestão em contextos emergentes, e é uma dissertação de Andiará Dewes, publicada em 2019, pela Universidade Federal de Santa Maria, intitulada: “Aprendizagem da Docência Universitária: a gestão em contextos emergentes”. Este estudo buscou compreender o desenvolvimento profissional dos coordenadores de cursos em contextos emergentes.

Esta pesquisa é um estudo qualitativo, baseado na abordagem sociocultural, desenvolvido em uma universidade pública federal e como sujeitos os docentes que atuavam como professores/gestores na universidade pesquisada na referida instituição em março de 2018.

A construção dessa pesquisa teve duas imersões no campo investigativo: na primeira resultou em um mapeamento de quem são os professores/gestores da universidade pesquisada e na segunda a proposição de um questionário aos professores/gestores, ampliando e qualificando o levantamento de aspectos do perfil deles a partir dos já elencados na primeira imersão, bem como a identificação de algumas de suas concepções por meio de suas narrativas obtidas com respostas descritivas. Assim, a pesquisadora utilizou instrumentos e procedimentos investigativos para desenvolver um estudo exploratório a partir da análise documental de informações disponíveis no site oficial da instituição e, na sequência, um questionário exploratório. Este questionário apresentou questões abertas o que

possibilitou respostas descritivas. Os achados da pesquisa contaram com dados quantitativos em uma perspectiva explicativo-descritiva, os quais resultaram em quadros organizados com uma grande categoria a aprendizagem da docência universitária, e com duas dimensões, a produção dos saberes da gestão e a atuação no ensino superior.

Por meio desta pesquisa, Dewes (2019) evidenciou que a aprendizagem da docência é o processo de constituir-se docente na universidade, nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Perpassando os desafios e as exigências na sua atuação, considerados pela autora como elementos que repercutem no trabalho docente e no desenvolvimento profissional. Além disso, a autora destacou que não havendo formação/preparação para a atuação na gestão, acontece a produção dos saberes da gestão tendo, como substrato os conhecimentos anteriores, os quais são acionados e levam o docente a produzir novos saberes específicos acerca da gestão universitária.

A partir desta pequena síntese, percebemos a proximidade desta pesquisa com nosso estudo, onde os contextos emergentes estão permeando toda a nossa pesquisa, principalmente a gestão universitária, formando o quadripé junto ao ensino, a pesquisa e a extensão que embasam a estrutura da universidade.

O segundo trabalho, que destacamos é uma tese realizada junto ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, no ano de 2016, de autoria de Karina Silva Molon de Souza, ele é intitulado “A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade”. Este trabalho embora esteja mais voltado à aprendizagem docente com alunos incluídos através da cota B, ele aparece em três dos nossos quadros, quando utilizamos também os descritores **“contextos emergentes”** e **“ensino superior”**.

O estudo teve como objetivo principal compreender como os professores aprendem a docência, ao experienciar o trabalho com estudantes Cotistas B, com deficiência, na UFSM.

Como instrumentos de pesquisa de Souza (2016) utilizou, a legislação da educação inclusiva e entrevistas narrativas semiestruturadas. A autora também se deteve em reconhecer e compreender os processos formativos envolvendo o programa de ações afirmativas, mais especificamente o sistema de cotas.

Os sujeitos da pesquisa foram doze docentes de diferentes graduações da instituição, e baseadas na pesquisa qualitativa de cunho sociocultural

A investigação de Souza (2016), propôs reconhecer como a experiência do trabalho pedagógico com estudantes Cotistas B repercute na aprendizagem da docência. Conhecer quais os percursos mobilizados nas trajetórias pessoais e profissionais destes professores e suas implicações na aprendizagem docente, assim como, a resiliência que o docente manifesta no cotidiano do trabalho pedagógico. Assim a revisão bibliográfica da pesquisa contemplou temas como aprendizagem docente, trajetórias pessoais e profissionais e resiliência docente.

De Souza (2016), destaca neste estudo, que a aprendizagem da docência universitária, diante de estudantes com deficiência, acontece no cotidiano do trabalho dos professores, alicerçada pelos conhecimentos, saberes e sentimentos oriundos de suas vivências de formação e que estes professores enfrentam um conjunto de desafios/barreiras/problemas diariamente, os quais não se restringem apenas às demandas advindas das deficiências.

De Souza (2016), salienta ainda que os professores estão habilitados em suas áreas de conhecimento específico, mas insuficientemente preparados para a docência universitária. Sendo assim, “Ser professor”, em contextos emergentes, requer comprometimento docente com os processos de ensino e de aprendizagem nos quais os estudantes Cotistas B estão envolvidos, o que exige disposição para conviver com o novo e o imprevisível.

Logo, por meio dessa pesquisa de Souza (2016), evidenciou que a geratividade docente, a vontade em aprender continuamente, a produção de ações conjuntas/compartilhadas, e a resiliência docente são movimentos capazes de destacar o protagonismo docente na Universidade, assim consolidando a aprendizagem da docência dos professores que recebem alunos Cotistas B.

A aproximação deste estudo ao nosso se dá quando discutimos as políticas de cotas como um desafio a ser enfrentado por todos os docentes, principalmente quando ele busca compreender como os professores aprendem à docência, ao experienciar o trabalho com estudantes cotistas, a partir da inserção social e cultural desses estudantes no meio acadêmico.

Quando destacamos os descritores **“ensino superior”**, **“aprendizagem docente”** e **“professores iniciantes”**, e depois **“aprendizagem docente”** e

“**professor iniciante**”, encontramos quatro (4) trabalhos, sendo que um se repete e aparece duas vezes nos nossos quadros, por essa razão o selecionamos como destaque, tendo em vista sua proximidade com a nossa temática. Trata-se de uma dissertação intitulada “Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante” de autoria de Andressa Wiebusch.

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e foi publicada no ano de 2016. Tendo como objetivo compreender os desafios e enfrentamentos na docência dos professores iniciantes na Educação Superior, buscando problematizar o Ensino Superior, a formação docente, o desenvolvimento profissional, a aprendizagem da docência, tendo em vista o processo de inserção na docência e o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores iniciantes. Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da abordagem narrativa sociocultural. Os sujeitos colaboradores do estudo foram seis professores iniciantes que atuam em cursos de bacharelado e licenciatura na UFSM, no Campus de Camobi.

Para a coleta de dados Wiebusch (2016), utilizou entrevistas semiestruturadas, com tópicos guia direcionados à iniciação à docência, à aprendizagem do ser professor e ao trabalho pedagógico.

Wiebusch (2016), evidenciou a categoria de estudo como a aprendizagem docentes do professor iniciante universitário constituída por duas dimensões: os processos formativos e o trabalho pedagógico e um eixo articulador que caracteriza a dinâmica institucional. Esses elementos serviram para a análise do estudo, e representam a sistematização dos achados.

Os resultados evidenciaram que são visíveis as necessidades de atividades formativas e a responsabilização institucional pela criação de um programa de inserção à docência, visando apoio e acompanhamento ao professor iniciante. Esse acompanhamento envolve um trabalho de cuidado e de acolhida, para que possam conhecer a gestão administrativa e pedagógica da instituição, bem como para compreenderem o trabalho docente na universidade.

Com a utilização dos descritores “**docência universitária**” e “**professores iniciantes**”, encontramos seis (6) pesquisas, a qual destacamos a dissertação de

Taciana Cardozo Suarez, 2018, intitulada: “A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo.” Este estudo insere-se na linha de pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Superior e teve como objetivo compreender e analisar como os professores iniciantes que configuram as funções de ensino, pesquisa e extensão como indissociáveis ao processo de profissionalidade docente, na fase inicial da carreira na USP-RP.

Suarez (2018), salienta que o tema acerca do professor iniciante no Brasil constitui-se relevante para a compreensão da docência universitária, principalmente na sua fase inicial, tendo em vista a orientação política e ideológica que norteia a educação superior nos dias atuais.

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa, e utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas, e para a interpretação dos resultados utilizou-se a análise de conteúdo.

Suarez (2018), ainda ressalta que tendo em vista a dimensão dos dados obtidos na fase documental da investigação, optou por um recorte, selecionando um professor iniciante por unidade.

Como resultados da pesquisa Suarez (2018), constatou que os professores possuem background, ou seja, experiência e conhecimento técnico na formação específica, porém os mesmos não possuem formação pedagógica para o desempenho das atividades da docência. Muitos desconhecem sobre a organização administrativa e acadêmica da universidade, os processos de avaliação docente, bem como as funções referentes ao ensino, pesquisa e extensão, a ausência da formação para docência, ser professor e pesquisador. Além desses, a autora destaca como sendo as principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes da universidade pública, os dilemas em conciliar as funções exigidas para a função docente, a necessidade de apoio dos colegas e da instituição, e a orientação a estudantes na iniciação científica, e na pós-graduação.

E o segundo trabalho destacado com relevância ao estudo, é a tese de Luciane Weber Baia Hees “O início da docência de professores da educação superior”, do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, publicado em 2016, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Este estudo teve por objetivo analisar como os profissionais docentes vivenciam o início da docência em um centro universitário confessional localizado no

estado de São Paulo. Foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, partindo-se do entendimento de que os professores, ao iniciarem à docência, precisam do apoio e acompanhamento. Pois, os primeiros anos de atuação profissional são permeados por muitos desafios e as situações pelas quais os professores passam nesse período interferem significativamente na sua constituição profissional.

Hees (2016), utilizou a entrevista semiestruturada e a análise documental como procedimentos metodológicos. Participaram da pesquisa 13 professores dos 15 convidados, que haviam ingressado nos últimos 5 anos. Foram estabelecidos eixos temáticos na análise dos dados, os quais abordaram: quem é o docente iniciante, desafios e dificuldades do início de carreira, as necessidades formativas do docente iniciante da Educação Superior e como o ambiente institucional influencia a constituição docente.

Os resultados acusam que o docente iniciante da Educação Superior é responsável pela sua inserção, é ele que tem que encontrar a maneira de adaptar-se e sobreviver a sua realidade profissional. O domínio dos conhecimentos que o docente vai ensinar e a necessidade de impor a autoridade através do papel que exerce são as principais preocupações identificadas no início da docência.

Hees (2016), constatou que os professores iniciantes entrevistados enfrentam o desafio de ser reconhecidos e legitimados pelos pares; que se deparam com a competição acadêmica e reclamam da falta de tempo e de convívio que permitam trocas e diálogos. Por essa razão, ela salienta que é necessário repensar espaços para construção conjunta da docência para viabilizar a elaboração do conhecimento docente compartilhado. A partir dos resultados, a autora indicou uma proposta de organização regular (semestral) do corpo docente para receber, acolher e apoiar os novos docentes da Educação Superior.

Estes dois últimos foram os trabalhos que mais se aproximaram da nossa temática, pois tratam do início da docência no ensino superior, trazendo elementos importantes e desafiadores à discussão, como afirma Hees: “O início da docência é um período importante e difícil na constituição da carreira de professor. Esta fase é repleta de desafios e características próprias que configuram marcas importantes na identidade profissional ao longo de sua jornada”. (2016, p.63)

Corroborando com estes aspectos Suarez (2018), traz que constatou em sua pesquisa a falta de formação pedagógica dos docentes iniciantes para o desempenho das atividades da docência. Aonde muitos desconhecem sobre a própria organização

administrativa e acadêmica da sua universidade, as funções referentes ao ensino, pesquisa e extensão, e os processos de avaliação do docente.

Por fim, com a utilização dos descritores **“professores iniciantes”** e **“centro de ciências da saúde”**, encontramos dois (2) trabalhos. Destacamos uma pesquisa realizada que mais se assemelha ao local do nosso estudo, embora esta pesquisa tenha sido realizada com os professores iniciantes (1 a 5 anos de experiência docente), com os intermediários (6 a 15 anos de experiência docente) e com os experientes (mais de 15 anos de experiência docente), do Curso de Graduação em Odontologia de uma universidade pública do sul do Brasil.

Trata-se de uma tese de Grasiela Garrett da Silva, publicada em 2016, pela Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada: “Estudo sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do docente universitário de odontologia. ”

O presente estudo de caso de natureza qualitativa objetivou identificar, descrever e analisar o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores iniciantes, intermediários e experientes. Os participantes da pesquisa foram selecionados através da indicação do coordenador do curso, sendo um em cada categoria.

A coleta de dados desta pesquisa descritiva, exploratório-analítica foi realizada por meio de observação não participante, notas de diário de campo, entrevistas individuais e gravação de áudio e vídeo das aulas. Foram observadas e gravadas 38 sessões de aula teóricas e práticas, totalizando 40 horas, 13 minutos e 11 segundos de gravação. Os dados (documentos institucionais, acompanhamento das aulas e entrevistas com os docentes) foram triangulados com o momento da trajetória docente à luz do referencial teórico de Shulman.

Silva (2016), evidencia que a partir do processo de análise, as categorias foram organizadas em três dimensões do trabalho do docente: “caracterização da trajetória do docente de odontologia”, “caracterização da prática docente em odontologia” e “descrição do conhecimento pedagógico do conteúdo do docente de odontologia”. Assim, as especificidades dos professores estudados, considerando as dimensões de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, o professor iniciante se fortalece nas dimensões de compreensão e transformação do saber; o professor intermediário agrega às anteriores uma incipiente dialogicidade em sua prática docente e o experiente apresenta-se como o docente crítico reflexivo que incorpora

ao seu fazer as três dimensões consideradas (compreensão, transformação e dialógico-reflexiva).

Através deste estudo, Silva (2016), concluiu que os professores estudados desenvolvem suas atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionando-as ao Sistema Único de Saúde. Apresentando diferenças em relação às práticas em sala de aula, considerando sua história biográfica e docente. Almejando a excelência na prática docente, sugeriu o fortalecimento da dimensão dialógico-reflexiva, por meio de iniciativas pedagógicas institucionais, que promovam o encontro dos professores com estes saberes, a fim de contribuir com o desenvolvimento contínuo dos modelos de raciocínio e ação pedagógicas.

Assim, ao ressaltar os principais pontos das teses e dissertações que têm proximidades com a nossa pesquisa, nos certificamos do papel inovador deste estudo, pois ao utilizarmos outros termos como descritores, mais próximos a nossa pesquisas, tais como “docência universitária”, “professor iniciante” e “professor bacharel”; “docência universitária”, “professores iniciantes” e “contextos emergentes”; “professores iniciantes” “contextos emergentes”; e “professores iniciantes”, “professor bacharel” e “área da saúde” não foi encontrado trabalhos neste repositório, nos últimos seis anos.

Estes estudos destacados, como estado do conhecimento, nos auxiliaram a qualificar nosso referencial teórico através de pesquisas que perpassam nosso tema, porém, ainda que crescentes, são poucas as pesquisas na área da nossa temática específica de estudo. Com o intuito de compreender como se constitui a aprendizagem da docência de professores bacharéis iniciantes, e como estes docentes vivenciam a experiência do trabalho pedagógico, em novos contextos emergentes universitários, no Centro de Ciências da Saúde da UFSM.

Em função disso, percebemos que esta temática é muito instigante, à medida que possibilita inúmeras reflexões acerca da complexidade que circunda a organização do trabalho e do saber pedagógico, associado ao seu saber específico do docente bacharel iniciante em uma Universidade. E como são complexas as relações que perpassam o fazer pedagógico no ensino superior.

Assim sendo, é imprescindível novas reflexões e construções acerca do contexto das aprendizagens docentes iniciantes em espaços universitários. Pois a profissão docente, se constitui por uma gama de mudanças e desafios frente às incertezas e mudanças sociais e culturais em contextos emergentes.



Neste sentido, o produto que propomos como resultado desta pesquisa é um protótipo de canal de acolhimento aos docentes iniciantes do Centro de Ciências da Saúde, que consta na sequência, no capítulo cinco.



### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os pilares que dão fundamentação teórica a esse estudo baseiam-se em teorias relacionadas à docência universitária, às aprendizagens dos docentes iniciantes, aos desafios que os professores bacharéis iniciantes enfrentam e os saberes que são acionados para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Que emergem nos tempos e nos espaços da universidade brasileira, a partir da sua expansão e das políticas públicas, que configuram os novos contextos emergentes na educação superior brasileira.

Nesse sentido, dialogamos sobre esse nível de ensino e sobre tornar-se docente universitário a partir dos pressupostos teóricos de Bolzan (2002, 2009, 2016, 2019), Isaia e Bolzan (2008 e 2012), Isaia (2006 e 2009), Cunha, Bolzan e Isaia (2021), Cunha (2004, 2007, 2009), Morosini (2006, 2013, 2014, 2016), Tardif (2011), Imbernón (2009, 2011), Zabalza (1994 e 2004), Garcia (1999 e 2010), Lucarelli (2000), Pimenta (2000 e 2009), Oliveira (2001 e 2006), Anastasiou (2011), Nóvoa (1995, 1992 e 2001) e entre outros autores que sustentam o nosso estudo.

Inicialmente optamos por trazer a discussão do cenário da educação superior nas últimas décadas, demonstrando os caminhos que levaram à expansão das universidades brasileiras.

Nessa direção, os contextos emergentes trazem as repercussões que as universidades vêm enfrentando nestas últimas décadas, com o intuito de se adaptar a essas novas demandas sociais e econômicas, que surgiram a partir da implantação de várias políticas públicas.

Na sequência, passamos a tecer reflexões acerca dos sujeitos protagonistas desta pesquisa, os professores bacharéis iniciantes em um centro de saúde. E os temas que perpassam a aprendizagem da docência desses professores, com relação aos saberes docentes, o seu trabalho pedagógico, a assessoria pedagógica, e o eixo fundamental da universidade, o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Temas emergentes que se constituem como desafios nas atividades do docente iniciante e no seu desenvolvimento profissional.

### 3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, a partir da segunda metade do século XX, houve uma expansão sem precedentes na educação brasileira, a qual é composta pela educação básica nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo obrigatória dos 4 aos 17 anos.

O ensino superior, constitui o nível educacional subsequente a educação básica, onde o estudante adquire e consolida conhecimentos e habilidades, passando a dominar uma área específica, para futuramente exercer uma profissão.

O ensino superior no Brasil, compreende normalmente estudos de graduação e de pós-graduação, e se desenvolve em Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Segundo a Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, uma das finalidades da educação superior é: “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”.

Logo, torna-se necessário falarmos de políticas públicas, e dos contextos que emergiram nas universidades. Na busca pela equidade de condições de acesso e permanência, e pela qualidade da educação superior a partir da expansão das universidades e das políticas de internacionalização da educação.

Em nosso país, um dos grandes desafios da educação superior está relacionado à ampliação do acesso e permanência desses estudantes, pois em sua maioria ela é ofertada em instituições da rede privada (87, 6%), como podemos verificar nos dados estatísticos do censo da educação superior 2020<sup>3</sup>.

---

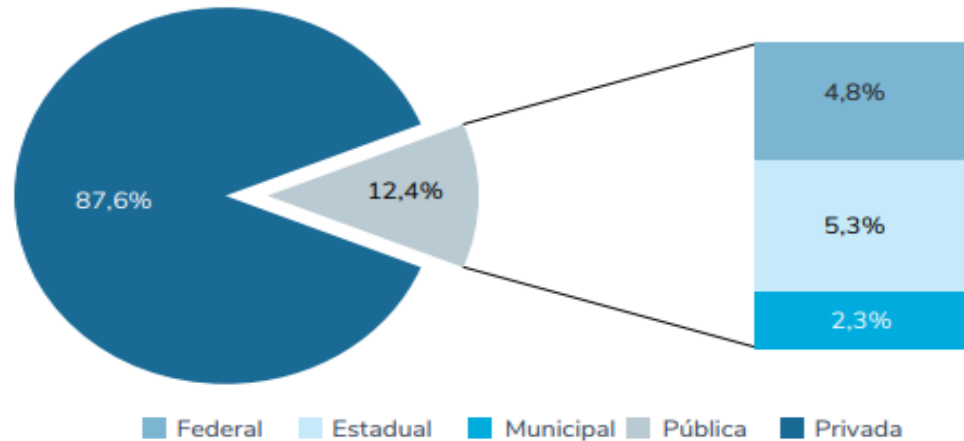
<sup>3</sup>

Disponível

em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf) Acesso em: 24 ago. 2022.

Gráfico 1 - Representativo do percentual do número de Instituições de educação superior no Brasil por categoria administrativa em 2020:



Fonte: Notas Estatísticas - Censo Da Educação Superior 2020. (BRASIL, 2022, P. 11)

Neste sentido, para mostrar a realidade da educação brasileira apresentamos os dados totais e números reais da rede de instituições de ensino superior, assim distribuída por Universidades, Centros Universitários, Faculdade, Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, em 2020.

Tabela 2: A rede de Instituições de Educação Superior no Brasil:

#### INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2020

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.

Fonte: Elaboração própria.

Nota: n.a. = Não se aplica.

Fonte: Notas Estatísticas - Censo Da Educação Superior 2020. (BRASIL, 2022, p. 11)

Sendo que de um total de 2.457 instituições de educação superior no Brasil, 2.153 são privadas e 304 são públicas, e destas 42,4% são estaduais em um total de 129; 38,8% são instituições federais totalizando 118 e o restante que são de 18,8% são municipais, isto é, 57 unidades. Porém se tratando de universidades a maioria são públicas, isto é, 55,2% do total, 112 e 91 são privadas.

Ainda das instituições de educação superior federais, quase 3/5 são universidades, e 33,9% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) com um total de 40. E entre as IES privadas, predominam as faculdades 81,4%, com um total de 1.752.

Ainda no sentido de representar o desenho da nossa educação superior, destacamos o quadro do censo da educação superior 2020, com o número das instituições e matrículas de graduação de acordo com cada organização acadêmica:

Quadro 2 - Quantitativo do número de IES e matrículas de graduação, segundo a organização acadêmica em 2020:

**NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E MATRÍCULAS DE GRADUAÇÃO,  
SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA – 2020**

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Total	2.456	100,0	8.680.354	100,0
Universidades	203	8,3	4.714.434	54,3
Centros Universitários	322	13,1	2.345.444	27,0
Faculdades	1.891	77,0	1.402.786	16,2
IFs e Cefets	40	1,6	217.690	2,5

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Há uma IES que não possui matrículas de cursos de graduação.

Fonte: Notas Estatísticas - Censo da Educação Superior 2020. (BRASIL, 2022, p. 12)

Assim podemos evidenciar, que embora as universidades sejam em número bem inferior aos centros universitários e as faculdades, é a que possui o maior número de matrículas, sendo sozinhas responsáveis por 54,3 % do total de matrículas na educação superior, mais especificamente nos cursos de graduação.

Com a expansão e a democratização do acesso às universidades, o ingresso se tornou mais acessível a muitos alunos que estavam distantes desta modalidade de

ensino, pois houve um incremento de universidades como podemos verificar na evolução do número de instituições de educação superior no Brasil nos anos de 2011 a 2020, através do Censo da educação superior:

Quadro 3 - Quantitativo da evolução do número de IES, por categoria administrativa no Brasil de 2011 a 2020:

**EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2011-2020**

(continua)

ANO	TOTAL GERAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA				
		PÚBLICA				PRIVADA
		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
2011	2.365	284	103	110	71	2.081
2012	2.416	304	103	116	85	2.112
2013	2.391	301	106	119	76	2.090
2014	2.368	298	107	118	73	2.070
2015	2.364	295	107	120	68	2.069
2016	2.407	296	107	123	66	2.111
2017	2.448	296	109	124	63	2.152
2018	2.537	299	110	128	61	2.238
2019	2.608	302	110	132	60	2.306
2020	2.457	304	118	129	57	2.153

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2020, p.13 e 14

A partir dos números desta tabela, percebemos que entre os anos 2011 e 2020 houve um crescimento de 3,9% das instituições de educação superior (IES) alcançam o número de 2.457, porém do ano de 2019 para 2020 houve um decréscimo de 151 Instituições.

Outro dado por nós destacados e que nos ajuda na compreensão deste cenário de contextos emergentes na educação superior a partir das políticas públicas, é a evolução do crescimento do número de oferta dos cursos de graduação:

Quadro 4 - Quantitativo da evolução do número de cursos de graduação, por modalidade de ensino e grau acadêmico no Brasil de 2011 a 2020:

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO  
E GRAU ACADÊMICO – BRASIL – 2011-2020

ANO	TOTAL GERAL	PRESENCIAL				A DISTÂNCIA			
		TOTAL	BACHARELADO	LICENCIATURA	TECNOLÓGICO	TOTAL	BACHARELADO	LICENCIATURA	TECNOLÓGICO
2011	30.420	29.376	16.832	7.352	5.192	1.044	199	559	286
2012	31.866	30.718	17.486	7.613	5.619	1.148	217	581	350
2013	32.049	30.791	17.665	7.328	5.798	1.258	240	592	426
2014	32.878	31.513	18.319	7.261	5.933	1.365	290	595	480
2015	33.501	32.028	18.938	7.004	6.086	1.473	316	625	532
2016	34.366	32.704	19.795	6.693	6.216	1.662	387	663	612
2017	35.380	33.272	20.578	6.501	6.193	2.108	525	771	812
2018	37.962	34.785	21.882	6.419	6.484	3.177	855	996	1.326
2019	40.427	35.898	23.083	6.391	6.424	4.529	1.319	1.234	1.976
2020	41.953	35.837	23.242	6.205	6.390	6.116	1.849	1.512	2.755

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Fonte: Resumo técnico do censo da educação superior 2020, p.16

Ainda com o propósito de auxiliar na compreensão do cenário dos contextos emergentes na educação superior a partir da sua expansão, destacamos no âmbito da organização acadêmica a variação percentual positiva dos centros universitários, que passam de 131 para 322, com o decréscimo das faculdades, partindo de um total de 2.004, em 2011, para 1.892, em 2020. Quanto as universidades houve um acréscimo de 13 IES neste período, e número dos IFS e Cefets permaneceu o mesmo, quarenta (40).

Em nossas pesquisas através das páginas do censo da educação superior 2020, também destacamos um comparativo entre a distribuição de vagas ofertadas nos cursos presenciais de graduação, por região da população de 18 a 24 anos, como podemos ver a seguir:



Figura 1 - Quantitativo de vagas ofertadas em cursos presenciais graduação e distribuição regional da população de 18 a 24 anos no Brasil em 2020:

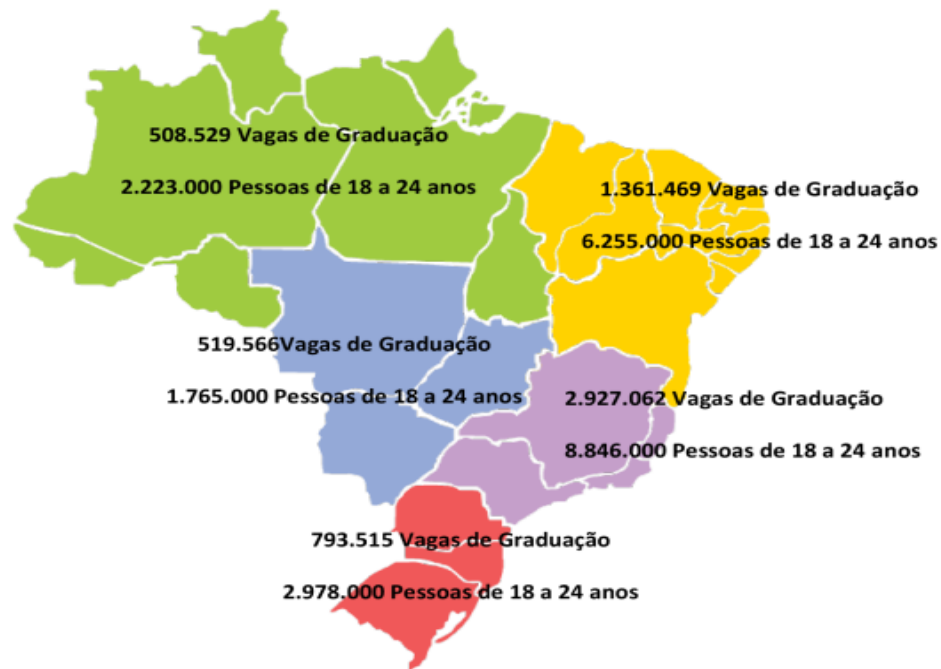


FIGURA 1

NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS EM CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO REGIONAL DA POPULAÇÃO DE 18 A 24 ANOS – BRASIL – 2020

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua).

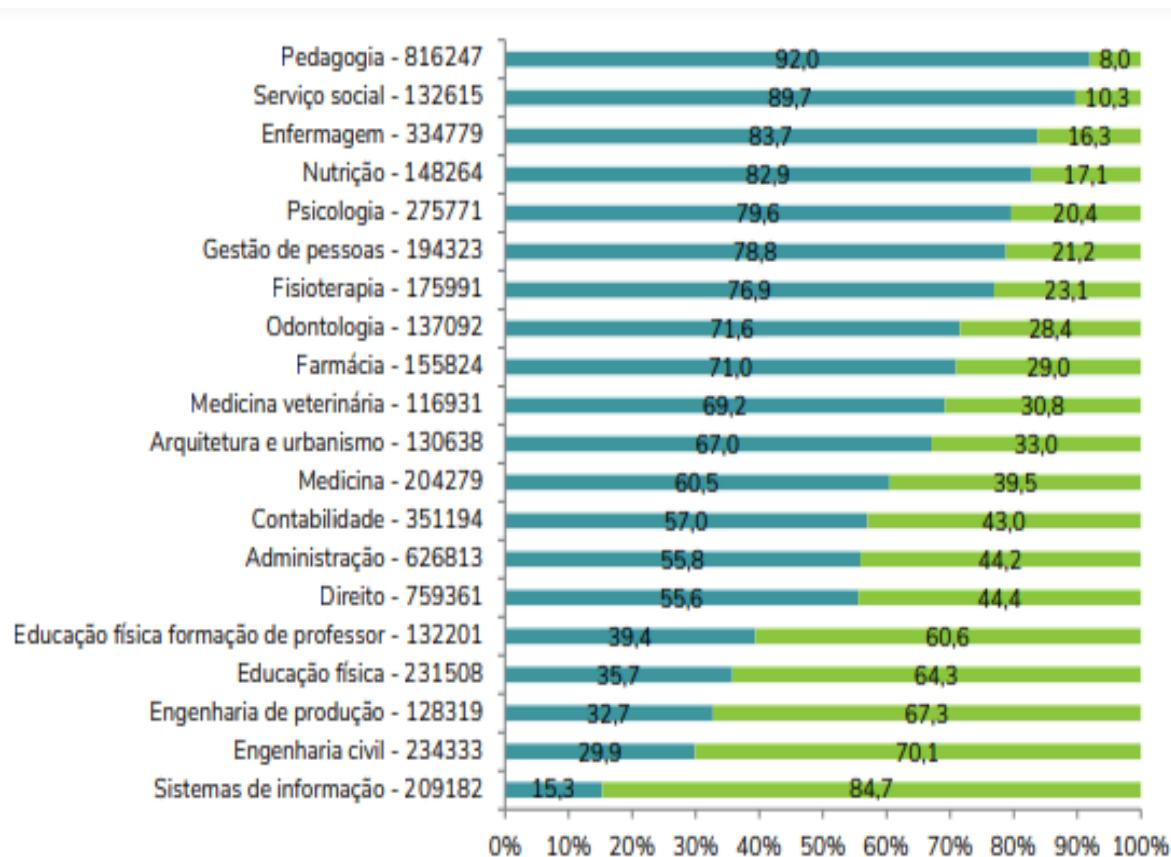
Fonte: Resumo técnico do censo da educação superior 2020, p.20

Nesta figura podemos verificar mais um dado importante na compreensão do contexto da educação superior brasileira, com relação a distribuição das vagas por regiões. As três regiões mais populosas, citamos as regiões Sudeste, Nordeste e Sul, são as que concentram também a maior oferta de vagas, seguidas pelo Norte, que embora tenha uma população menor que o Centro-Oeste, oferece mais vagas.

Nessa conjuntura esse relatório demonstra que, mesmo com a ampliação da rede de educação superior e o conseqüente aumento das vagas, por esses dados percebemos que a oferta ainda está muito abaixo do número de vagas para atender a população nesta faixa etária dos 18 aos 24 anos.

Por fim, estreitando a nossa pesquisa, e nos aproximando do foco deste estudo, gostaríamos de dar um último destaque aos dados do censo escolar de 2020, como dos 20 cursos com maior número de matrículas na graduação, sendo que cinco deles são da área da saúde:

Gráfico 2 - Representativo do percentual dos 20 maiores cursos em número de matrículas de graduação no Brasil em 2020:



Fonte: Resumo técnico do censo da educação superior 2020, p.34

Este gráfico destaca os 20 cursos de graduação com o maior número de matrículas, e também a participação por sexo, sendo que nos cursos da saúde a maioria dos alunos é composta por pessoas do sexo feminino.

Estes dados nos ajudam a refletir, e embasar o nosso aporte teórico sobre a realidade da educação superior em nosso país, onde por muitos anos ela foi destinada a elite da população. Nesse sentido então, é relevante destacarmos o aumento expressivo de matrículas em cursos presenciais nas instituições públicas e privadas no Brasil nas últimas décadas.

Nesse sentido, o Ministério da Educação criou vários programas como meio de garantir a qualidade, o ingresso e a permanência de universitários em todas as regiões do Brasil. Logo, as iniciativas políticas tomadas pelo governo brasileiro vieram, mais especificamente, em sanar as fragilidades encontradas na educação superior, quanto a sua expansão, qualidade e democratização.

Pela busca por mais equidade, e acesso a um número maior de estudantes, muitas mudanças e reformas foram desenvolvidas nas últimas décadas pelo Ministério da Educação, ao qual denominamos de contextos emergentes. Bolzan (2016), ressalta que os contextos emergentes são entendidos como as transformações nos saberes e fazeres nos tempos e espaços da educação e que são provenientes das políticas públicas, das tecnologias de informação e comunicação, que envolvem as esferas sociais, culturais, políticas e globais da sociedade e que provocam desafios e possibilidades nos processos de ensino e de aprendizagem.

### 3.2 OS CONTEXTOS EMERGENTES EM UM CENÁRIO DE UNIVERSIDADE

Essas transformações ocorridas nas últimas décadas, também representam as mudanças nos novos tempos e espaços educativos, e conseqüentemente nos processos formativos, e que são definidos pelas próprias vivências dos estudantes, e das organizações institucionais. Elas influenciaram o ensino, em especial nas universidades, onde tivemos outras interferências por meio das políticas educacionais, como a política de expansão, o ingresso dos alunos pelo sistema de reserva de vagas/cotas, a diversidade, a internacionalização da educação, entre outros.

Essas mudanças são provocadoras de reflexões acerca dos saberes e fazeres pedagógicos do docente, impactando nos modos de ensinar e aprender na educação superior, e estão relacionados aos contextos emergentes.

Os contextos emergentes são entendidos como construções nas sociedades contemporâneas, convivem com concepções preexistentes, que refletem as tendências históricas, e que marcam a educação superior. Suas tensões e desafios são cruciais nas novas configurações e gestão das Universidades. Como destaca Franco:

[...] expressão contextos emergentes, [...] na Educação Superior, os quais transitam entre práticas, processos formativos, internacionalização, modelos e formatos institucionais e sua gestão, entre outros. [...] tentativa de revelar o que vem junto 'com os textos', ou seja, quais os conceitos imbricados na expressão e que vão além do texto, o que revelam, o que mudam – o emergente, [...] que constituem o contexto, num movimento contínuo e em mudança. [...] a expressão 'contextos emergentes'. A adjetivação é

configurativa, delimitadora e traz consigo a raiz da ‘emergência’ – emergentia latina que revela não só o que surge e que expressa um perigo, [...] Na Educação Superior, suas políticas e sua gestão, a ideia de confronto está, portanto, presente no emergencial. [...] tais contextos são como construções observadas em sociedades contemporâneas e que convivem, em tensão, com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas. (2018, 97, 98 e 99).

Assim, os contextos emergentes foram caracterizados pelos seguintes termos, conforme os estudos de Bolzan (2016):

O sistema de reserva de vagas/cotas, contido nas Políticas de Ações Afirmativas, que promovem o enfrentamento às questões de discriminação racial e social; as tecnologias assistivas que proveem assistência a pessoas com deficiência, por meio de dispositivos/estratégias que viabilizam a realização de determinadas tarefas; os ambientes virtuais de aprendizagem – Moodle e outros, que servem de apoio aos processos de ensino e aprendizagem por meio de novas tecnologias/plataformas; tempos e espaços/ administrativos – gestão universitária, envolvendo atividades de participação em diversas esferas como conselhos, colegiados, cargos representativos, comissões, entre outros; internacionalização mobilidade acadêmica, redes de pesquisadores e outros, que compreende os processos de intercâmbio entre países, com a finalidade de promover uma Educação Superior Global.

Nessa perspectiva, os contextos emergentes repercutem nos espaços acadêmicos, modificando-os. Após a expansão do ensino superior, com a inclusão das cotas étnico-racial, sociais e de pessoas com deficiências, houve a necessidade de adaptação e orientação aos profissionais que atuam em diferentes espaços formativos. E estes sujeitos que fazem parte deste contexto experimentam novos espaços/tempos socioculturais. Segundo Bolzan e Isaia:

[...] pensar em contextos emergentes pressupõe uma visão de conjunto acerca das ações e propósitos que caracterizam os modos de organização institucional a partir das políticas de inclusão, da educação profissional e tecnológica, da expansão/democratização da educação superior, bem como de programas de formação docente e dos novos professores, aqui compreendidos como ingressantes na instituição de ensino superior (IES), que possuem uma trajetória pautada em experiências acadêmicas, sem estarem inseridos no campo específico da profissão e mesmo da docência em nível superior.” (2019, p.145).

Essas transformações exigem aprimoramentos nos planos de cursos, nas grades e nos conteúdos curriculares, e na própria organização da oferta de horários, e no número de docentes e técnicos administrativos.

Exigências, muitas vezes, ditadas por um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, que influenciam também nos processos formativos na universidade.

Todas essas políticas públicas educacionais do Ensino Superior, são coordenadas pela Secretaria de Educação Superior (Sesu)<sup>4</sup> que tem por atribuição:

Planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior. Cabe-lhe propor e executar programas voltados para a ampliação do acesso e da permanência de estudantes na etapa da formação superior. Em conjunto com o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), é responsável pela política da oferta e financiamento e de apoio ao estudante do ensino superior. Atua também para estabelecer políticas e executar programas voltados às residências em saúde, bem como incentiva e apoia a capacitação das instituições de educação superior para desenvolverem programas de cooperação internacional, a fim de proporcionar o aumento do intercâmbio de pessoas e de conhecimento e de dar maior visibilidade internacional à educação superior do Brasil. [...]

Em uma sociedade cada vez mais competitiva, cresce a importância pelo conhecimento e a busca pelo saber, por isso as universidades desempenham um papel estratégico, ao produzir conhecimento científico, ao desenvolver novas tecnologias, transformando esse conhecimento em produtos e serviços inovadores para atender a sociedade a qual está inserida.

Para ampliar o acesso à uma educação superior de qualidade a uma parcela maior da população, e com o intuito de diminuir as desigualdades sociais e regionais, gerando trabalho e renda, nos últimos anos o Ministério da Educação (MEC), vem adotando uma série de medidas com vistas à ampliação de cursos e vagas nas universidades federais.

Sendo que uma das políticas públicas educacionais do Ensino Superior mais importantes para as universidades públicas, foi o próprio processo de expansão das mesmas através do REUNI<sup>5</sup>, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais:

Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, [...] quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. [...] É importante ressaltar que o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior> Acesso em: 07 mar. 2022.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> Acesso em: 07 mar. 2022.

necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições. O REUNI [...] se propõe substancialmente a agregar esforços e reforçar iniciativas para a ampliação das vagas e a elevação da qualidade da educação nacional. Ao mesmo tempo, os projetos apresentados pelas universidades poderão iniciar-se na tabela conjunto de suas unidades acadêmicas, em algumas delas e/ou em novas unidades a serem criadas, desde que, ao final do período de cinco anos, a meta estabelecida seja alcançada. Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública.

Assim, ao criar o REUNI, o MEC teve como finalidade garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, com o melhor aproveitamento da estrutura física já existente, e do aumento de recursos humanos aos já existentes. E com a preocupação de garantir a qualidade da educação pública, por meio da articulação entre os diferentes níveis de ensino, através da verticalização do ensino, integrando desde o curso técnico de nível médio até a pós-graduação.

Para a ampliação do acesso às Universidade e aos Institutos Federais, muitas outras políticas foram criadas e implementadas, pois além da democratização do acesso, houve também a necessidade de garantir a permanência deste estudante na universidade, de maneira efetiva em termos de igualdade de oportunidades aos que apresentam condições socioeconômicas desfavoráveis.

Diante disso, apresentaremos a seguir os principais programas criados pelo governo federal, que representam movimentos com relação à igualdade, equidade e inclusão, e que fazem parte destes contextos emergentes nas universidades, através de políticas e programas implementadas pela Secretaria de Educação Superior (SESu)<sup>6</sup>:

### **A) Sistema de Seleção Unificada (Sisu)**

---

<sup>6</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-aco-es>  
Acesso em: 07 mar.2022

Instituído e regulamentado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC, que seleciona candidatos a vagas em cursos de graduação ofertadas pelas instituições públicas de educação superior. A seleção é feita com base nos resultados obtidos pelos estudantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>7</sup>. [...]

Principais metas: 100% de participação das universidades federais.

Indicadores de resultado: percentual de universidades federais participantes no último processo seletivo, relativo ao primeiro semestre de 2020, houve a participação de 59 das 68 universidades federais existentes naquele momento, o que representa 87%.

## **B) Programa Universidade para Todos (ProUni)**

Instituído pela Medida Provisória nº 213, de 1º de setembro de 2004 e regulamentado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o Programa Universidade para Todos (Prouni) concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em curso de graduação e sequenciais de formação específica, para estudantes brasileiros ainda não graduados, em instituições privadas de ensino superior. [...]

Principais metas: ofertar 1 milhão de novas bolsas de estudo entre os anos de 2016 e 2019

Indicadores de resultados: oferta acumulada de bolsas de estudo: 2016 – 314.125 2017 – 664.030 2018 – 1.077.294 2019 - 1.489.224

---

<sup>7</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Desde 2020, o participante pode escolher entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep. As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em mais de 50 instituições de educação superior portuguesas. Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem possibilitam, ainda, o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais. [...] Os participantes fazem provas de quatro áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, que ao todo somam 180 questões objetivas. Os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> Acesso em: 07 mar. 2022

### **C) Programa Bolsa Permanência Prouni (PBP Prouni)**

Regulamentado pela Portaria Normativa nº 19, de 14 de setembro de 2011, o Programa Bolsa Permanência Prouni (PBP Prouni) oferece auxílio financeiro ao bolsista integral do Prouni, cuja exigência de renda é de até um salário mínimo e meio por pessoa da família. [...]

Ao obter a bolsa integral do Prouni, o estudante matriculado em um curso presencial que tenha, no mínimo, seis semestres, pode requerer uma bolsa, no valor de R\$ 400,00 mensal para custeio das despesas educacionais, como material didático, alimentação e transporte.

Principais metas: conceder bolsa a 100% dos estudantes aptos a seu recebimento.

Indicadores de resultados: no ano de 2019, foram concedidas bolsas, em média, para 8.649 bolsistas por mês, sendo que houve, em média, 11.602 bolsistas aptos por mês, o que representa média de 74,5% de atendimento.

### **D) Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)**

Instituído pela Lei 10.260, de 12 de julho de 2001, alterada em 2017 pela Lei 13.530, de 7 de dezembro de 2017, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é uma política educacional que concede financiamentos a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). [...]

Atualmente, o modelo de financiamento estudantil conta com duas modalidades: o Fies e o P-Fies (Programa de Financiamento Estudantil).

A modalidade fies é direcionada aos estudantes com renda familiar bruta de até três salários mínimos per capita e oferece taxa de juros reais zero. Para os estudantes com renda familiar bruta per capita de até um salário mínimo e meio, a operação é garantida pelo Fundo Garantidor Fies, o que elimina a necessidade de fiador tradicional. Já o P-Fies destina-se a estudantes com renda familiar bruta mensal per capita de até cinco salários mínimos. Os processos seletivos para as duas modalidades do Fies são realizados na página do programa.

Principais metas: conceder 100% dos financiamentos autorizados pelo Comitê Gestor do Fies.



Indicadores de resultados: em 2019 foram autorizados 100 mil novos financiamentos e concedidos 85.014, o que representa 85%.

### **E) Programa de Bolsa Permanência (PBP)**

O Programa Bolsa Permanência (PBP), instituído pela Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, é uma política pública voltada à concessão de auxílio financeiro a estudantes de graduação matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente indígenas e quilombolas, visando contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados e, desta feita, minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais. [...] o PBP ainda visa promover a democratização do acesso ao ensino superior.

Principais metas: reduzir as desigualdades sociais e étnico-raciais no âmbito do ensino superior, viabilizar a permanência no curso de graduação e contribuir para a diplomação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas e proporcionar novos acessos ao programa no ano de 2020.

Indicadores de resultados: R\$ 139,5 milhões alocados para execução das ações do programa no ano de 2019; - 22.017 estudantes atendidos pelo programa no ano de 2019, sendo 8.474 indígenas, 6.385 quilombolas e 7.158 em situação vulnerabilidade socioeconômica. - 188.413 bolsas concedidas e 4.000 novas vagas abertas no programa no ano de 2019.

### **F) Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)**

Instituído pela Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) é uma política voltada à internacionalização da educação superior, [...] tem como principal objetivo promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras.

Principais metas: Propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior, inclusive da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país e para o processo de internacionalização da educação superior.

Indicadores de resultados: foram 591.842 inscrições validadas até 2019, com o total de 67% de aproveitamento por meio de testes de proficiência de língua inglesa (TOEIC Brigde).

### **G) Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**

Instituído pelo Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), [...] oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais.

Principais metas: formar profissionais em nível superior que retornam aos seus países para se tornarem agentes de transformação social e promoção do desenvolvimento socioeconômico.

Indicadores de resultados: mais de 3000 vagas ofertadas por IES brasileiras nos últimos 4 anos (2014 a 2018), 412 estudantes selecionados no processo seletivo PEC-G 2020 (realizado em 2019) e índice de conclusão de curso de 78%, com evasão de 9% na série histórica 2014 a 2019.

### **K) Programa Educação Tutorial (PET)**

Criado pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, e regulamentado pela Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010, o Programa Educação Tutorial (PET) destina-se a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores-tutores de grupos do PET.

Principais metas: desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, por meio de grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar. Contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação e estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica.

Indicadores de resultados: em 2019, R\$ 70,7 milhões alocados para execução das ações do programa. - 14.026 estudantes de graduação participaram dos grupos de tutoria do PET.- 985 professores mestres e doutores atuaram no programa na condição de tutor de grupo de tutoria do PET.- 122.567 bolsas concedidas, sendo 112.632 destinadas a estudantes de graduação e 9.935 destinadas a professores-tutores do PET.

## **L) PRODOCÊNCIA**

Criado no ano de 2006 pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA, visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, ao priorizar a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior.

O Programa tem como principais objetivos: formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país e contribuir para a elevação da qualidade da graduação, por meio do financiamento de projetos voltados para a formação e o exercício profissional de futuros docentes para Educação Básica.

## **M) UNIAFRO**

Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de O Educação Superior - Uniafro - tem como objetivo apoiar e incentivar a implementação de núcleos de natureza acadêmica que desenvolvam atividades vinculadas aos estudos afro-brasileiros e africanos e à educação para as relações étnico-raciais. Os projetos apoiados pelo Programa contribuem para o fortalecimento das políticas de ação afirmativa voltadas para o acesso e permanência na educação superior da população afro-brasileira.

O Uniafro concorre para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, em atendimento ao que dispõe o Artigo 26-A da Lei nº 9.394/96, acrescido pela Lei nº 10.639/03, bem como estimula a integração das ações de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

## **N) Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir)**

O Programa Incluir objetiva promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas instituições federais de educação superior para garantir o pleno acesso de pessoas com deficiência, em conformidade com o disposto nos decretos, nos termos do disposto no Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior SECADI/SESu-2013 e em conformidade com os decretos nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 e, nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

As atividades envolvendo o programa são desenvolvidas por intermédio de núcleos de acessibilidade, que são unidades criadas e geridas pelas instituições federais de ensino superior para responder pela organização das ações voltadas à acessibilidade de pessoas com deficiência e pela articulação entre os diferentes departamentos das instituições de ensino para a implementação da política de acessibilidade. [...]

Principais metas: adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição. Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual. Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva. Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens.

Indicadores de resultados: 88,8% do orçamento alocado ao programa foi empenhado a conta de ações do programa no ano de 2019.- 2,4 milhões alocados para execução das ações do programa no ano de 2019.

## **O) Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**

Criado pela Portaria MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e regido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) é um programa destinado a democratizar o acesso e permanência

na educação superior de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e reduzir as taxas de evasão e retenção. [...] visa reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Principais metas: reduzir as taxas de evasão e retenção na educação superior, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior e elevar as taxas de diplomação na educação superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção da melhora do desempenho acadêmico.

Indicadores de resultados: R\$ 1,07 bilhão alocado para execução das ações do programa no ano de 2019. Atendimento de 303.739 estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ano de 2017.

#### **Q) Reconhecimento e Revalidação de Diplomas Estrangeiros – Portal e Plataforma Carolina Bori**

Com o objetivo de implementar a Política Nacional de Revalidação e Reconhecimento de Diplomas Estrangeiros no Brasil, [...] regulados pela Resolução CNE/CES nº 3, de 22 de junho de 2016 do Conselho Nacional de Educação e Portaria nº 13, de dezembro de 2016, foram implantados o Portal Carolina Bori – site que contém informações sobre o processo de revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil, e a Plataforma Carolina Bori – ferramenta on-line utilizada pelos requerentes de reconhecimentos e revalidações e pelas universidades habilitadas para fazer reconhecimentos e revalidações de diplomas emitidos por instituições de ensino no exterior.

Principais metas: oferecer um sistema coordenado para revalidação/reconhecimento de títulos e diplomas estrangeiros no Brasil, contribuindo para dar agilidade, transparência, coerência e previsibilidade aos processos de revalidação/reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil.

Indicadores de resultado: adesão de 202 instituições à Plataforma Carolina Bori, dessas 101 instituições aderiram o reconhecimento de títulos, e 69 instituições a

revalidação de diplomas. 1818 processos deferidos, sendo 313 de graduação, 675 de mestrado e 830 de doutorado. Atualmente, se tem 9374 vagas disponibilizadas para revalidação e reconhecimento, pelas instituições aderentes a Plataforma.

Muitas destas políticas públicas, são responsáveis pela permanência do nosso estudante nas universidades. Nesse sentido, destacamos, também algumas ações importantes de políticas educacionais no âmbito da saúde, que permeiam e fazem parte o ambiente foco deste estudo:

### **R) Projeto Mais Médicos para o Brasil (PMMB)**

Instituído pela Portaria Interministerial nº 1369/MS/MEC, de 8 de julho de 2013, cuja responsabilidade do MEC de coordenar as atividades da Supervisão Acadêmica com foco na educação permanente em saúde, na integração ensino serviço, da atenção básica, na formação de profissionais nas redes de atenção à saúde e da articulação dos eixos educacionais do PMMB e busca a qualificação desses para o exercício das atividades de ensino.

Principais metas: acompanhamento das atividades desenvolvidas pela tutoria e supervisão acadêmica junto aos profissionais médicos intercambistas, buscando a qualificação destes profissionais para o exercício das atividades de ensino-serviço.

Indicadores de resultados: até o ano de 2019, a supervisão acadêmica conta com 57 Instituições Supervisoras, 138 tutores acadêmicos e 1.673 supervisores, para um total de 14.491 médicos participantes do Programa.

### **S) Política de expansão das escolas médicas, no âmbito do Programa Mais Médicos**

Instituída pela Portaria SESu/MEC nº 109, de 5 de junho de 2012, a política tem como objetivo a ampliação da oferta de vagas de graduação em medicina por meio da criação de novos cursos e do aumento de vagas nos cursos de graduação em medicina atualmente existentes.

Principais metas: autorizar 2.620 novas vagas de graduação em medicina, com ênfase na interiorização dos cursos e no atendimento de regiões com maior carência de profissionais. Acompanhar e monitorar a implantação e a oferta satisfatória dos cursos de graduação em Medicina nas Instituições de Educação Superior - IES,

criados no âmbito do Programa Mais Médicos, desde a avaliação para emissão do ato autorizativo pelo MEC até o ato de reconhecimento do curso pelo INEP, por meio de monitoramentos in loco e/ou à distância.

Indicadores de resultados: as autorizações para expansão de novas escolas médicas em Instituições Federais de Ensino Superior, ocorreu até 2018, porém em 2019, entraram em atividade dois novos cursos de graduação de Medicina, o do Campus de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins com 56 vagas ofertadas e do Campus de Catalão da Universidade Federal de Goiás (Universidade Federal de Catalão) com 60 vagas ofertadas, atingindo a meta prevista de ampliação de novas vagas de cursos de Medicina.

### **T) Residência Médica**

Instituída pelo Decreto nº 80.281, de 5 de setembro de 1977, a residência médica é uma modalidade de ensino de pós-graduação destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização.

Principais metas: avaliar, regular e supervisionar instituições que ofertam residência médica e de seus respectivos programas e residentes.

Indicadores de resultados: acompanhamento das instituições de seus respectivos programas e residentes.

### **U) Residência Multiprofissional**

Instituída pela Portaria Interministerial nº1.077, de 12 de novembro de 2009, a Residência Multiprofissional em Saúde e a Residência em Área Profissional da Saúde constituem modalidades de ensino de pós-graduação *Lato Sensu* destinado às profissões da saúde, sob a forma de curso de especialização caracterizado por ensino em serviço.

Principais metas: avaliar e acreditar os programas de Residência Multiprofissional em Saúde e Residência em Área Profissional da Saúde; credenciar os programas de Residência Multiprofissional em Saúde e Residência em Área Profissional da Saúde bem como as instituições habilitadas para oferecê-lo; registrar certificados de Programas de Residência Multiprofissional em Saúde e Residência em

Área Profissional da Saúde, de validade nacional, com especificação de categoria e ênfase do programa.

Indicadores de resultados: acompanhamento dos residentes, das instituições e dos programas de residência.

#### **V) Programa de Certificação de Hospitais de Ensino**

Instituída pela Portaria Interministerial nº 285, de 24 de março de 2015, que redefine o Programa de Certificação de Hospitais de Ensino e estabelece os requisitos para certificação de unidades hospitalares como Hospital de Ensino.

Principais metas: certificar estabelecimentos de saúde como Hospital de Ensino em conjunto com o Ministério da Saúde.

Indicadores de resultados: qualificação e certificação de Hospitais de Ensino. Ações de integração ensino-serviço na área da saúde e processo de certificação dos hospitais instituídos.

#### **X) Pró-saúde**

Instituído pela Portaria Interministerial nº 2.101 de 3 de novembro de 2005, o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde, visa reorientar o processo de formação em Medicina, Enfermagem e Odontologia de modo a oferecer à sociedade profissionais habilitados para responder às necessidades da população brasileira e à operacionalização do Sistema Único de Saúde - SUS.

Atualmente, o Pró-Saúde está na fase de acompanhamento da implementação dos projetos nas Instituições de Ensino Superior selecionadas, das quais a maioria já recebeu visita in loco de membros da comissão técnica, e já encaminhou à coordenação do Pró-Saúde seus relatórios com as propostas de auto avaliação.

Os membros da comissão assessoram participarão de visitas específicas às Instituições para acompanhamento individual do programa, ou para visitas a grupos de escolas em uma determinada sub-região.

O edital do Pró-Saúde, lançado no final de 2005, selecionou propostas de 90 cursos, sendo 27 de Enfermagem, 38 de Medicina e 25 de Odontologia. Os cursos terão seus projetos com implementação concluída até o início de 2009. O programa é



uma iniciativa do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, representado pela Secretaria de Educação Superior.

A participação da SESu deu-se desde a discussão dos eixos do programa até a elaboração dos parâmetros norteadores para o trabalho de auto avaliação das Instituições de Ensino Superior participantes, bem como a revisão e atualização do livro-texto do Pró-Saúde, dando maior destaque à participação do pessoal no desenvolvimento dos projetos integrados. Finalmente, merece destaque o papel articulador da SESu garantindo que os princípios das políticas de saúde definidas no programa fossem incorporados aos instrumentos de avaliação para autorização e reconhecimento de cursos da área da saúde.

### **Y) Os Hospitais Universitários - HU's**

Os Hospitais Universitários - HU's, são instituições que integram a assistência prestada à população, com a formação de profissionais, treinamento de pessoal e as atividades de investigação científica. A assistência à saúde, nas suas vertentes de prevenção, de ações curativas e de reabilitação, representa um processo pedagógico baseado na realização do trabalho profissional, onde o aluno é o executor, sob supervisão docente. Nesse modelo, o aluno adquire habilidades, atitudes e competências indispensáveis a sua complexidade, viabiliza todo o treinamento em pleno serviço.

Os HU's têm o papel de avaliar e gerar novos conhecimentos e tecnologias, pré-requisitos para a formação de mestres e doutores nas áreas específicas de habilitação. Nesse contexto, apesar das dificuldades enfrentadas, esses hospitais são referência para o sistema de saúde regional e nacional referência única em atendimento à população, em algumas regiões, na área de assistência médica pública. Cabe a eles, junto aos gestores da rede de saúde, interagir na qualidade de balizadores dos procedimentos e normatizações técnicas a serem utilizados pelo sistema. Assim, no momento em que passam a funcionar com sua plena capacidade de estrutura no ensino, na pesquisa e na assistência, tornam-se Centros de Referência.

Garantem assistência médico-hospitalar à sociedade em geral, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS, e se encontram integrados aos programas de

formação e de educação permanente para o SUS, caracterizando-se até como indispensável a sua atuação junto à população. São unidades de saúde, únicas em algumas regiões do país, capazes de prestar serviços altamente especializados, com qualidade e tecnologia de ponta à população. Garantem, também, o suporte técnico necessário aos programas mantidos por diversos Centros de Referência Estaduais ou Regionais e à gestão de sistemas de saúde pública, de alta complexidade e elevados riscos e custos operacionais.

São importantes centros de formação de recursos humanos e de desenvolvimento de tecnologia para a área de saúde. Seus Programas de Educação Continuada oferecem a oportunidade de atualização técnica aos profissionais de todo o Sistema de Saúde. Apresentam grande heterogeneidade quanto a sua capacidade, instalada, incorporação tecnológica e abrangência no atendimento e desempenham papel de destaque na comunidade onde estão inseridos.

Sendo assim, o Hospital Universitário de Santa Maria, o HUSM, desenvolve um papel importantíssimo na qualificação destes acadêmicos atendendo os princípios do SUS, segundo AprenderSUS: o SUS e os cursos de graduação da área da saúde <sup>8</sup>,

A formação não pode tomar como referência apenas a busca eficiente de evidências ao diagnóstico, cuidado, tratamento, prognóstico, etiologia e profilaxia das doenças e agravos, mas a busca do desenvolvimento de condições de atendimento às necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, redimensionando o desenvolvimento da autonomia das pessoas até a condição de influência na formulação de políticas do cuidado. O ensino-aprendizagem na área técnico-científica é apenas um dos aspectos da qualificação das práticas e não deveria ganhar o status de seu foco central. A formação engloba aspectos de produção de subjetividade, produção de habilidades técnicas e de pensamento e o adequado conhecimento do SUS. A formação para a área da saúde deveria ter como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho e estruturar-se a partir da problematização do processo de trabalho e sua capacidade de dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidades em saúde das pessoas, dos coletivos e das populações. A melhor síntese para esta designação à educação dos profissionais de saúde é a noção de integralidade, pensada tanto no campo da atenção, quanto no campo da gestão de serviços e sistemas. De um lado a escuta e o olhar assegurados no momento da clínica no sistema de serviços e, de outro, o exercício profissional responsável pela cura/cuidado/escuta. A integralidade da atenção à saúde supõe, entre outros aspectos, a ampliação e o desenvolvimento da dimensão cuidadora no trabalho dos profissionais para que se tornem mais responsáveis pelos resultados das práticas de atenção, mais capazes de acolhimento e de vínculo com os usuários das ações e

---

<sup>8</sup> Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha\\_aprender\\_sus.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_aprender_sus.pdf) Acesso em: 01 dez. 2022

serviços de saúde e, também, mais sensíveis àquelas dimensões do processo saúde-doença não inscritas nos âmbitos tradicionais da epidemiologia ou da terapêutica, mas nas condições de vida, de trabalho, culturais, entre outras. A atenção integral à saúde [...] (2004, p. 6, 7 e 8)

Como uma política para averiguar a qualidade do ensino dos cursos de graduação, os alunos passam anualmente por uma avaliação, o Enade - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Esses exames são aplicados pelo Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e o resultado mede o IGC, Índice Geral de Cursos, que é utilizado como conceitos dos cursos de graduação.

Depois de revisitarmos os programas criados por meio das políticas públicas desenvolvidas nas universidades públicas pelo MEC, analisados os impactos recorrentes desses investimentos. Torna-se imprescindível conhecer os movimentos e momentos de construção pedagógica, identificando novas exigências e desafios do aprender uma profissão como docente iniciante em uma universidade. E quais os conhecimentos específicos de cada área que são necessários lançar mão, visando o desenvolvimento de habilidades e competências geradoras de desenvolvimento profissional docente.

### 3.3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

#### 3.3.1 A docência universitária

Nesta reflexão sobre a docência universitária, pensamos ser imprescindível, inicialmente, investigar o que leva um bacharel a exercer a docência, e como isto vai se configurando no decorrer da sua trajetória formativa, de modo a destacar os elementos mobilizadores da sua aprendizagem docente.

O ensino no Brasil vive um momento singular, a partir das grandes transformações do final do século XX e início do século XXI, com a revolução científico-tecnológica, a evolução das tecnológicas nos meios digitais, de informação e de comunicação, novos tempos e locais se configuraram para a aquisição do conhecimento. Assim, novos desafios emergem também nos processos de ensino e aprendizagem, conforme Bolzan:

[...] pensar acerca dos processos de ensino e aprendizagem, bem como de todas as relações e condições de trabalho que se reconfiguram no cenário atual, ilustra a perspectiva já apontada sobre a relevância de conhecer um fenômeno a partir de sua história e compreendê-lo em seu processo de (trans) formação. Logo, estamos diante de mudanças para as quais ainda não temos clareza de suas dimensões futuras, mesmo sabendo que são muitas e complexas. Ao olharmos para os contextos educativos na educação superior, observamos os desafios e possibilidades que emergem no panorama contemporâneo. Atualizações pedem licença nos espaços pedagógicos, trazendo novas exigências e desafios aos docentes e aos próprios estudantes. (BOLZAN, 2016, p. 32).

Desta forma, esses novos desafios aos docentes e estudantes provocam os educadores a repensarem as suas trajetórias e processos formativos. Neste sentido, Schlemmer, Bersch e Cano salientam que:

[...] a maior parte dos docentes que atuam no ensino superior teve, ao longo de sua formação inicial, poucas oportunidades para debruçar-se sobre os saberes relativos à docência. Soma-se a esse cenário, como destacam Zabalza (2012), Nóvoa (2011) e Cunha (2010), o fato de que a maioria dos processos de formação docente encontra-se estruturada a partir da lógica da racionalidade técnica, que dicotomiza teoria e prática, mantendo ainda uma abordagem excessivamente disciplinar do conhecimento e a centralidade dos processos de ensino e de aprendizagem no professor. Os cenários emergentes trazem como desafio, portanto, repensar os processos de formação docente, possibilitando, aos professores, a vivência de outras lógicas de ensinar e de aprender e de construir novos saberes sobre a docência. (2020, p.74).

Logo, entendemos a educação como um processo, em que cada educador é sujeito histórico que constrói novas práticas e novos saberes. Portanto, vai se apropriando de conhecimentos específicos e pedagógicos ao longo da sua trajetória formativa e não de uma maneira estanque durante sua formação inicial. Conhecimentos estes que devem ser construídos pelo professor no dia a dia de sua prática educacional, e no trabalho coletivo. Imbernóm (2010), colabora com essa problematização, indicando que:

[...] a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem conhecimentos acadêmicos. (IMBERNÓM, 2010, p. 30).

Nessa direção, a formação faz parte do próprio processo existencial de cada indivíduo, por isso o professor está em constante formação, ele não é um ser acabado após concluir sua graduação ou mesmo um curso de pós-graduação. Assim, Cunha

destaca que, “a formação não é um constructo arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar” (CUNHA 2008, p. 9). Ele se reconstrói no seu dia a dia, na sua prática pedagógica e na interação entre seus pares e seus alunos.

A profissão docente é um reinventar-se todos os dias, em função disso, exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca de novos conhecimentos e articulações entre a teoria e a prática. Schlemmer, Bersch e Cano, colaboram com essa problematização, indicando que:

Quando se trata de estudar, problematizar e agir sobre a formação docente, é preciso ter bem claro que, para qualquer intervenção no mundo social, temos de levar em conta a sua complexidade e as estreitas conexões entre as muitas variáveis que o constituem. Conhecer, da melhor maneira possível, tais variáveis e suas interdependências é condição absolutamente necessária - ainda que não suficiente - para se obter algum (sempre duvidoso) êxito em nossas ações. Como acontece com todas as atividades profissionais, o trabalho docente é função de um conjunto de fatores, dentre os quais se destacam: a maior ou menor competência técnica daquele que o executa, o maior ou menor domínio daquilo que deve ser trabalhado e aprendido e, não menos importante, a clareza acerca das condições sociais em que se desenvolvem as ações docentes. Simplificando, a formação docente tem de se assentar no tripé forma - conteúdo – contexto. (2020, p. 20 e 27).

Nesse sentido, a formação docente precisa estar constantemente se (re) significando, tendo como premissa os contextos de formação e atuação, e como algo inacabado. Para tanto, é necessário um movimento de alternância pedagógica, entre refletir na e sobre a ação (BOLZAN, 2016), observando as possibilidades e desafios que impulsionam as mudanças no âmbito educacional, como as demandas sociais, econômicas, políticas e culturais. Para que assim, os docentes possam se apropriar do contexto em que estão inseridos provocando uma mudança qualitativa nas relações tanto em nível interno nas instituições como em nível social, fora dos muros das universidades.

Assim, à docência no ensino superior no Brasil tem sido objeto de várias pesquisas, porém, na área da saúde ainda há poucos estudos, conforme apresentado no estado do conhecimento. Observamos que as intervenções na realidade impõem ao docente da saúde ser um mediador do processo ensino-aprendizagem e assistência, atuando entre os sujeitos da comunidade, pacientes, profissionais de saúde e os próprios alunos que estão em busca de conhecimento.

Diante disso, observamos diversos tempos e espaços educacionais que

impactam nos saberes docentes e nos processos de ensino e de aprendizagem. Logo, entendemos que esse impacto, provoca mudanças que constituem os contextos emergentes atuais, que possibilitam ao docente universitário capacidade de (re) significar e a rearticular seus saberes, frente às exigências do ensino, da pesquisa e da extensão, principalmente no início da sua carreira docente.

### 3.3.2 O professor iniciante

Entendemos a educação como um processo, no qual cada educador é sujeito histórico que constrói novas práticas e referenciais teóricos, nesse sentido, o trabalho coletivo é essencial para provocarmos uma mudança qualitativa nas relações institucionais, pois,

[...] se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilidade de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específico ao ofício de professor. (TARDIF, 2011, p.234).

O professor iniciante ou não, está em constante formação, ele não é um ser acabado após concluir a sua graduação ou pós-graduação. Para Nóvoa, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. [...]” (1995, p.25).

O docente se reconstrói no seu dia a dia, na sua prática pedagógica e na interação entre seus pares e seus alunos. A profissão docente é um renovar-se todos os dias, dessa maneira, exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca de novos conhecimentos e articulações entre a teoria e a prática.

Tardif e Lessard, destacam que o trabalho docente é complexo e vai muito além alcançar metas previamente definidas; “é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam objetivos que lhes são próprios e são levados a colaborar numa mesma organização”. (2005, p. 38).

Ainda Tardif (2011, p. 132), destaca que “a pedagogia é feita de dilemas e tensões, de negociações e estratégias de interação”. [...] “ensinar é fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos”. Tais escolhas são frutos das experiências dos atores, do tempo e espaço do ensino, das convicções e crenças e das situações, que sendo únicas, exigem respostas diferenciadas.

A Universidade vem sendo influenciada por diversas mudanças na sociedade nos mais variados campos, quer sejam eles políticos, quer sejam eles econômicos, sociais, culturais, tecnológicos e ambientais. Mesmo em um mundo em constante transformação, a universidade pública, foco do nosso estudo, busca diariamente legitimar e fortalecer o seu espaço de promotora de ensino, pesquisa e extensão, através de ações que promovam, principalmente, um ensino público e de qualidade.

A UFSM tem como missão “construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável.”<sup>9</sup>

Tendo em vista a importância do papel do professor frente a todas essas mudanças, achamos pertinente trazer considerações sobre o início da atividade docente. Aqui consideramos o professor iniciante, como aquele sujeito que transita entre ser estudante e ser professor, que possui até cinco anos de experiência docente, sem atividades profissionais prévias na docência no ensino superior. Portanto, a importância dessa fase, quando este professor também se envolve com a pesquisa, extensão e, muitas vezes, com a gestão, que são elementos indissociáveis à educação superior.

O professor iniciante é considerado por alguns teóricos como HUBERMAN (2000), GARCIA (1999), TARDIF (2011), como aquele que se encontra no período inicial de exercício da docência, podendo este período, corresponder aos 03 (três) primeiros anos de atuação profissional HUBERMAN (2000), os 05 (cinco) primeiros anos (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 1998), ou até os 07 (sete) primeiros anos de carreira (TARDIF, 2011).

Esses autores também utilizam diferentes denominações para se referir aos professores que estão na fase inicial da docência, tais quais como: professor principiante GARCIA (1999) e IMBERNÓN (1998) e professor iniciante TARDIF (2011), CUNHA (2010, 2011), ISAIA (2000) e HUBERMAN (2000).

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/institucional/> Acesso em: 29 nov. 2021

Embora a denominação utilizada pelos autores para se referir ao início da docência seja distinta, o que eles destacam em comum, é que esse é um período de muitos desafios e de vital importância para a constituição do professor. Para muitos é um momento carregado de muitas expectativas, entusiasmo, e um momento de realização pessoal.

Para outros, um momento de angústias e medos, como destaca Isaia (2000), pois ela define esse período que como sendo de sobrevivência, pois há um choque com o real, é um período de descoberta vinculada à ideia de entusiasmo inicial para exercer a profissão, e que ambos são vivenciados simultaneamente. Principalmente para aqueles que não possuem a formação inicial em curso de licenciatura, que é caso dos bacharéis foco do nosso estudo.

Tardif salienta que é:

[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. Os docentes iniciantes ainda não consolidaram seus saberes didático- pedagógicos e procuram nas suas trajetórias inspirações para enfrentar a nova profissão. (2011, p. 84).

A prática pedagógica assumida pelo professor iniciante, tem como princípios os saberes que ele consolidou durante a sua formação acadêmica e pela própria experiência de vida. Conforme Contreras (apud GARCIA, 1999, p. 113), “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso surgem dúvidas, tensões [...]”. É um período considerado de muitas aprendizagens, pois é um ambiente onde, antes ele conhecia apenas como acadêmico.

De acordo com Pimenta e Anastasiou, os professores,

Quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. [...] O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam. (2011, p.79).

Nessa direção, o docente agora deverá ser capaz de desenvolver suas atividades profissionais durante o processo de apropriação de experiência, atuando



no ensino, na pesquisa, na extensão e, muitas vezes, na própria gestão. O fazer docente engloba demandas como destacam Bolzan e Isaia:

[...] demandas de ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. O ensino compreende a organização da e a dinamização dos conteúdos e/ou temas curriculares. A pesquisa compreende processos de construção do conhecimento, alimentando o ensino. A extensão possibilita, com base no ensino e na pesquisa, a intervenção na realidade e/ou contextos. A gestão, com ênfase na perspectiva pedagógica, tem como alvo a articulação com os docentes, discentes e as demandas institucionais, implicando em um trabalho compartilhado, em que sejam proporcionados espaços de interlocução e formação. (2019, p. 153).

A interlocução e as trocas realizadas com os demais docentes experientes, os ajudam nesses momentos iniciais, quando eles se inventam e reinventam no cotidiano universitário, articulam os seus diferentes saberes para desenvolver o trabalho pedagógico, na construção da sua docência. Isaia; Bolzan; Maciel, argumentam que a docência é marcada por movimentos construtivos, entendendo-os:

[...] como diferentes momentos da carreira docente, envolvendo a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans) formando no decorrer do tempo. Estes movimentos carregam, portanto, as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta ou interpretou os acontecimentos vividos. (2004, p. 1).

Assim como as autoras, compreendemos que a construção da docência é um processo constituído por distintos momentos da carreira. Uma articulação que envolve a trajetória pessoal de cada sujeito, e como eles a associam com o profissional e a institucional.

Neste sentido, a docência na educação superior apoia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles (ISAIA, 2006b).

Logo, o processo de construção da identidade docente, mescla elementos pessoais e profissionais, quando eles entrelaçam suas experiências de vida com os seus saberes teóricos e práticos, na construção da sua profissão docente.

Isso implica, que o professor iniciante se reconheça e seja reconhecido no complexo e exigente contexto universitário, para assim assumir suas funções com

responsabilidade e superando os desafios impostos pelo novo contexto de atuação profissional.

Neste sentido, destacamos que não existe uma formação específica para o professor universitário, segundo a LDB, Lei nº 9.394/96, em seu “Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (1996, p. 27). Sendo assim, os cursos indicados para essa preparação, e não uma formação específica para docência, e sim direcionado a pesquisa.

Neste sentido, os professores ao iniciar sua docência universitária, buscam aprender a ensinar por meio de processos formativos vivenciados na sua formação inicial e na própria instituição de ensino em que atua, dialogando com os saberes produzidos pela própria prática, em processos permanentes de aprendizagem.

### **3.3.3 Aprendizagem docente**

O cenário atual da educação brasileira impõe muitos desafios e até dificuldades aos docentes, que vai desde a sua formação inicial, o dia a dia com os alunos, e os problemas da nossa sociedade moderna. Esses novos desafios e enfrentamentos emergem constantemente na prática pedagógica dos docentes, que buscam [re]significar suas práticas em um processo constante de aprendizagem.

Para Tardif e Lessard “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” (2005, p. 31). Por essa razão, a importância deste processo, que engloba os saberes e fazeres acerca do espaço e tempo da sala de aula, abarcando o planejamento da aula, até a reflexão sobre os aspectos pertinentes ao desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e das suas aprendizagens enquanto docente.

Segundo Isaia a aprendizagem docente compreende um:

Processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Sua estrutura envolve: o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas

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

O que também nos remete ao conceito de aprendizagem docente elaborado/utilizado por Bolzan (2002), que entende este conceito como um processo que pressupõe a “constante reflexão na e sobre a ação docente” (p. 12). Bolzan, ainda destaca que a aprendizagem docente se pauta no reconhecimento da docência como um movimento contínuo de formação. A partir do processo reflexivo sobre a prática pedagógica em sala de aula é possível a reconstrução de concepções e reestruturação das ações cotidianas como forma de contribuir significativamente para a construção do conhecimento de seus educandos (BOLZAN, 2002).

O docente deve estar consciente da necessidade de ser aberto e flexível às constantes mudanças que ocorrem ao longo de suas aulas, e estar pronto para adaptar as situações que se apresentam. Para Tardif e Lessard, ser docente no cotidiano nada mais é “[...] do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às diferentes necessidades”. (2005, p. 267)

Por isso, o professor necessita se reconhecer como inacabado, inconcluso e será no entrelaçamento da sua trajetória formativa e pessoal, que acontecerá a produção de sentido da e na sua docência.

Nos estudos e pesquisas de Bolzan et al (2016)

Ao compreendermos a continuidade da aprendizagem docente ao longo das trajetórias de cada sujeito/professor estamos implicados em reconhecer que os processos formativos permeiam e constituem as trajetórias, pessoais, profissionais e formativas. Logo, cada elemento que vai perpassando essas trajetórias, deixando marcas que vão constituindo os processos formativos. Cada elemento, assim como cada marca, é distinto, mesmo que tenha origem em experiências compartilhadas, pois cada sujeito produz sentidos próprios/seus/particulares para cada experiência que vive. Há aquelas experiências que se tornam significativas para os indivíduos, ou seja, por meio da experiência que viveu, daquilo que experimentou, dos significados que apreendeu, conseguiu produzir sentido para si. [...]. (p.112).

Sendo assim, são as vivências formativas que qualificam os processos formativos. Pois a formação precisa fazer sentido para o sujeito em formação. Ser professor, portanto, está refletido em toda a sua atuação, alicerçada nos

compartilhamentos de saberes, nas reflexões sobre a sua prática, e no trabalho compartilhado e colaborativo.

Portanto, a aprendizagem docente não é solitária, ela acontece em vários momentos da atividade profissional. Bolzan (2009,) corrobora com essa ideia, quando afirma que: o processo de aprender exige dos docentes a organização do ensino tendo como um dos principais objetivos compartilhar conhecimentos entre ensinantes e aprendentes.

Neste sentido, em seus estudos (2012, 2016a e 2016b) a mesma autora destaca que,

É um processo que ocorre no espaço de articulação entre os modos de ensinar e de aprender, nos quais os atores do espaço educativo da Educação Superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem docente colaborativa. A estrutura dessa aprendizagem envolve o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal, dinamizado por sentimentos que indicam sua finalidade geral. Esse processo é único para cada sujeito, sendo influenciado pelos percursos trilhados nos espaços de docência, de acordo com o contexto institucional.

A consolidação da aprendizagem docente, se dará a partir da apropriação colaborativa destes saberes e fazeres próprios da atividade docente. Através da compreensão do ato educativo, das condições necessárias para a realização dos seus objetivos traçados, e que envolvem a apropriação de conhecimento próprio da sua disciplina, mas principalmente, através de um trabalho pedagógico coletivo e grupal.

Pois assim, o professor passará a refletir na e sobre as suas ações realizadas, consolidando seus saberes docentes nos espaços e tempos da Universidade, propiciando assim a aprendizagem significativa dos seus alunos.

### **3.3.4 Saberes docentes**

Os professores ao iniciar sua docência, buscam aprender a ensinar por meio de processos formativos vivenciados, dialogando com os saberes experienciados na sua formação inicial e nas atividades do próprio cotidiano como docente na instituição.

Para Tardif (2011), o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.” (p.54).

Assim, partimos do pressuposto de que os professores são atores competentes, que constroem seus saberes, desenvolvem novas práticas e assimilam novos conhecimentos e competências através de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, assim construindo e reconhecendo a existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente.

Para Tardif (2011), os saberes são saberes provenientes de fontes variadas (dos livros didáticos, dos programas escolares, dos conteúdos a serem ensinados, da experiência). O autor destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Quadro 5 - Quadro síntese elaborado com os saberes dos professores

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, (2011, p. 63).

Colaborando com essa problematização Cunha, destaca que os saberes docentes são entendidos como:

Conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional. Na afirmação de Tardif (2000) são plurais e heterogêneos, constituídos processualmente na existência das pessoas. [...] Saberes Docentes: são todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/ espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência de aluno (ao longo dos processos de escolarização do professor). (TARDIF, 2002). (OLIVEIRA, V.). (2006, p. 354 e 355).

São todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes tempo e espaços de sua vida e da sua atuação docente, e que foram sendo reconstruídos ao longo do seu trajeto formativo, como uma interação entre as pessoas e suas experiências individuais e profissionais e de acordo com as necessidades postas pela própria sociedade.

Neste sentido corrobora, Nóvoa,

No processo de sua entrada na profissão, os docentes [...] utilizam frequentemente referências adquiridas no momento em que eram alunos: num certo sentido, pode-se dizer que o crucial da profissionalização do professor não ocorre no treinamento formal, mas em serviço. (1991, p.91).

Nesse sentido, o saber docente se constrói ao longo da sua caminhada de vida pessoal e profissional, pois segundo Tardif, “O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com os outros atores escolares na escola [...]” (2011, p. 11).

Assim, a importância da constituição dos saberes advindo da experiência prática, pois os docentes em início de carreira irão começar por em prática as suas experiências feitas enquanto aluno, e a partir daí passarão a refletir sobre suas ações, e experiências adquiridas com os seus professores ao longo da sua vida acadêmica e agora sim, constituindo a sua identidade docente. Isso porque “a construção de identidade é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1992, p.16).

A identidade do professor se constitui a partir das experiências que vão sendo produzidas no cotidiano docente, de forma que a cada nova experiência é uma oportunidade para fazer uma reflexão sobre a sua prática, assim possibilitando destacar os pontos positivos e negativos da sua atuação. Esse processo de reflexão

crítica sobre o seu trajeto docente, permite-os avançar de maneira a transformar a sua prática pedagógica.

Para Tardif, o professor ideal é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (2011, p. 39).

Desta maneira, ninguém se torna professor de repente, de um dia para o outro. Esse é um processo que tem início durante o seu curso de formação e se fortalece quando o docente entra numa sala de aula e começa a colocar em prática todo o seu conhecimento acumulado ao longo da vida, mediado pelas experiências e conhecimentos dos seus alunos também. Segundo Pimenta,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. (2000, p.19).

O professor deve ter a habilidade de produzir o conhecimento junto com seus alunos, contribuindo para a sua formação, pois como afirma Freire que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (2009, p. 22-23).

Neste sentido, o docente no exercício de sua prática nas universidades, se depara com uma pluralidade de acontecimentos, que demandam a articulação de diferentes saberes, aos quais necessita identificar os novos desafios e exigências durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim, mobilizando seus saberes, construindo-os e reconstruindo-os constantemente, pois como afirmam Cunha, Bolzan e Isaia:

As mudanças sociais, políticas e econômicas vêm atingindo o conceito tradicional da docência na Educação Superior, em que os saberes docentes se expressavam quase que exclusivamente sobre o campo disciplinar e as habilidades de comunicação. No plano mais amplo, são visíveis as influências que determinam alterações profundas, incluindo as formas contemporâneas de comunicação afetadas pela tecnologia, a atuação num campo onde o tecido social é mais fragmentado, trazendo complexidade para a educação escolarizada, ou, ainda, a globalização, aportando formas competitivas no

plano econômico que estimulam uma ligação entre educação e mercado [...]. (2021, p. 280).

Desta maneira, a importância de se conceber a aprendizagem docente, como inerente à construção da sua carreira, do seu trabalho pedagógico, repercutindo assim a partir da sua própria prática educativa. Como um sujeito em ação e interação com o outro (professor/aluno), que transforma a educação em um processo de formação de sujeitos conscientes e críticos, aptos a realizarem as mudanças necessárias nesta sociedade em constante transformação.

### **3.3.5 Trabalho pedagógico**

Ao olhar para a docência, os saberes que são acionados e construídos pelos professores iniciantes nos diferentes espaços do cotidiano de trabalho, são os saberes de quem está se constituindo docente. São as buscas que se dão na direção de compreender como organizar o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, que compõem o quadripé universitário. Esse quadripé é expresso na missão da universidade, e se caracteriza a partir de elementos que não podem estar separados, e que se destacam na dimensão da docência, instrumentalizando o professor para que possa realizar seu trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico caracteriza-se pelos processos de organização e de escolhas de caminhos metodológicos adotados para produzir a aula. Refere-se à reflexão e ao constante redimensionar sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na perspectiva de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber. (ISAIA e BOLZAN, 2012, p. 198).

As escolhas dos caminhos metodológicos a serem adotados pelo docente iniciante tem impacto na sua organização do trabalho em sala de aula, a sua preparação e instrumentalização para a docência. Esse processo exige que o professor mobilize “uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2011, p. 21).

Assim, o aprender a ser professor se constitui em diferentes fases da docência, exigindo do sujeito a aprendizagem permanente (BOLZAN, 2010), uma vez que o desenvolvimento do trabalho pedagógico também se configura como um momento de



aprender a docência, uma vez que nesse momento aciona diferentes saberes nos processos de ensinar e aprender.

Portanto, o trabalho pedagógico do docente, é todo trabalho realizado pelo professor envolvendo o processo de aprendizagem dos estudantes, e a organização e dinamização das ações de ensino. Para Bolzan, o trabalho pedagógico refere-se:

[...] aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. [...] O Trabalho Pedagógico revela a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição da assunção da autonomia e do protagonismo docente. (2011, p. 21).

Dessa forma, o termo trabalho pedagógico refere-se a toda ação pedagógica desenvolvida pelo professor em sala de aula, envolvendo os métodos de ensino, a organização pedagógica, e as estratégias didáticas. Enfim, diz respeito a todas as ações realizadas pelos professores ao desempenhar seu papel dentro e fora da sala de aula, na busca por autonomia.

Neste sentido, existe a necessidade de uma constante reformulação dos conhecimentos pedagógicos, esta requer novas ações pedagógicas, isto é, o saber-fazer, no momento do planejamento das atividades, no uso das metodologias, associadas aos conhecimentos específicos de cada componente, assim mobilizando os saberes necessários para atender as necessidades dos estudantes, e da própria organização institucional.

No seu processo de articulação do trabalho pedagógico, o docente traça seus objetivos, metas e estratégias ao olhar seus conteúdos, a matriz curricular da sua disciplina. Esta construção do ser docente acontece em seu próprio percurso, em cada reflexão da sua prática, mas também através de experiências que são compartilhadas e construídas cotidianamente, em um espaço chamado sala de aula. Por meio do diálogo coletivo o professor fortalece a sua constituição docente, para além dos conhecimentos do seu campo específico.

Assim, destacamos a importância da assessoria pedagógica para auxiliar os docentes na sua formação pedagógica, principalmente os iniciantes, pois a constituição da docência se faz a partir de um processo contínuo, mobilizando os saberes docentes que vão se transformando ao longo da sua prática, permeando os conhecimentos teóricos e práticos da sua formação específica.

Sendo assim, o docente passa a compreender e refletir sobre sua prática, por meio da atividade reflexiva ele tem a oportunidade de [re]significar seu trabalho, estabelecendo relações entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos científicos adquiridos no meio acadêmico e a sua atuação profissional.

Diante disso, a importância do docente reconhecer a necessidade de qualificação profissional e a busca por mais conhecimento pedagógico, através de cursos de capacitação como atividade compartilhada, e das assessorias pedagógicas.

Pois os desafios contemporâneos e as transformações nos espaços institucionais, provocam um processo de reflexão e de novas ações, assim desenvolvendo novos saberes e fazeres. Em função disso há necessidade da valorização da assessoria pedagógica universitária, como tempos/espços formativos que necessitam ser oferecidos aos docentes universitários, como forma de apoio aos desafios para otimização do trabalho pedagógico, principalmente do professor iniciante.

### **3.3.6 A assessoria pedagógica universitária**

A assessoria pedagógica universitária, como possibilidade de promoção de tempos/espços formativos aos docentes universitários, implica reconhecer o valor dos conhecimentos pedagógicos. Como destacam Cunha, Bolzan e Isaia:

[...] precisam ser reconhecidas como elementos de qualificação da prática docente e da qualidade da Educação Superior. Os desafios contemporâneos que envolvem os processos de massificação e de democratização da universidade, as políticas de inclusão e da diversidade, as mudanças no mundo do trabalho, a emergência das tecnologias da informação e outras tantas evidências requerem uma ampliação das reflexões sobre as práticas de ensinar e de aprender. E levando em conta que as aprendizagens em serviço exigem ações coletivas articuladas e integradoras, é fundamental pensar no papel da assessoria pedagógica, que se institui como um profissional de ajuda que realiza um processo de interação entre pares. Entre essas possibilidades e desafios, estão: o assessoramento curricular e de gestão do ensino; o apoio pedagógico que beneficie o trabalho interdisciplinar e a aprendizagem significativa; o apoio técnico a grupos de professores, impulsionando a auto formação; o estímulo à pesquisa-ação dos problemas de aprendizagem e as orientações teórico-práticas sobre situações pontuais. (2021, p. 299 e 300).

As assessorias pedagógicas, tem como atribuições básicas dos setores planejar, sistematizar, executar e supervisionar ações didático-pedagógicas no âmbito da Unidade de Ensino. E é uma grande conquista institucional, pois abrange os

diferentes ambientes universitários existentes, atuando intersetorialmente na gestão universitária, como destacam Cunha e Lucarelli:

No contexto universitário, assinalado por tensões e diversas representações institucionais, a assessoria pedagógica universitária se faz presente como um dos recursos possíveis aos que a instituição pode acudir para empreender processos de transformação no campo do ensino. É possível sustentar que “a eficiência de uma instituição educativa se mede especificamente pelo grau em que é capaz de produzir mudanças no comportamento dos indivíduos que são colocados o se põe a seu cargo” (FERNÁNDEZ, 1982, p. 54). Nestes processos o assessor pedagógico pode jogar um papel de significação, na medida em que logre se despojar da imagem onipotente de que muitas vezes se investe (ou é investido) e se inclua junto aos docentes como co-partícipe dessas mudanças. (2013, p. 122).

Como salientam as autoras, foi uma grande conquista institucional, o assessor pedagógico também nos contextos universitários, atuando junto aos docentes para complementar a sua formação inicial e continuada, auxiliando também os estudantes e os técnicos administrativos, bem como no próprio trabalho da gestão universitária.

Nesta perspectiva de contribuir com os processos institucionais e formativos, muitas universidades criaram como estratégia de apoio para fortalecer esses espaços universitários as Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs), sendo que na Universidade Federal de Santa Maria foram criadas em 2015.

### 3.3.6.1 A Unidade de Apoio Pedagógico na UFSM

Como trata-se de um mestrado profissional, e a pesquisa é implicada e aplicada, a mesma foi realizada no contexto de trabalho do pesquisador que atua como pedagoga em uma Unidade de Apoio pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria.

No ano de 2015 a UFSM criou por meio da Estrutura Mínima dos Centros de Ensino do Campus Sede, as Unidades de Apoio Pedagógico (UAP) como órgão de apoio, a partir da Resolução nº. 025/2015<sup>10</sup>. Através desta resolução, os sete centros de ensino começam a implementação destas estruturas mínimas com o suporte da Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN). A única exceção é a Unidade de Apoio

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-025-2015/> Acesso em: 27 nov. 2021

Pedagógico do Centro de Ciências Rurais (UAP/CCR) que já havia sido criada em 1976<sup>11</sup>.

As UAPs estão ligadas às Direções dos Centros de Ensino Universitários para assessorarem a Direção, as coordenações, os departamentos didáticos, os professores, os técnicos administrativos e os estudantes nas questões didático-pedagógicas. Neste sentido em seus estudos Pappis destaca que:

[...] A Universidade, com sua magnitude, é composta por diversos elementos - segmentos contemplados pelo ensino, pesquisa e extensão e todos estão implicados na sua forma de organização e nos processos formativos que decorre dela. As Unidades de Apoio pedagógico (UAPs) [...], provindas de necessidades que emergem diante das demandas pós-expansão e democratização do ensino superior e representam a inserção e valorização da Pedagogia Universitária como conhecimento essencial para aproximar o ensino e a aprendizagem da realidade que perpassa a comunidade acadêmica. (2020, p. 109).

Assim, a UAP/CCS possui como objetivo geral, desenvolver ações de suporte e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos no âmbito da Unidade de Ensino. Ela conta com dois (2) servidores técnicos administrativos, um Pedagogo, um Psicólogo, bolsistas e estagiários do curso de Psicologia. “No Centro de Ciências da Saúde, a UAP oferece acolhimento psicológico e pedagógico aos alunos, servidores e TAEs, além de promover ações de ambientação e integração.”<sup>12</sup>

Assim, a UAP/CCS busca assessorar os órgãos organizacionais dos Centros de Ensino, as Coordenação de Cursos e departamentos didáticos, tanto no que se

---

<sup>11</sup> É um órgão setorial do CCR, que assessorar a Direção, as Coordenações, os professores, os técnico-administrativos e os estudantes nas questões didático-pedagógicas. A Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) do Centro de Ciências Rurais foi instalada no dia 21 de janeiro de 1976, através de acordo da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior/Departamento de Assuntos Universitários (ABEAS/DAU), sendo a primeira unidade a existir no Brasil, em nível de Centro, com o objetivo de promover o melhoramento constante do ensino e da aprendizagem, dentro de uma perspectiva de busca de integração do processo educativo com a realidade dos cursos de Ciências Agrárias. A partir de 1º de outubro de 1993, a UAP/CCR, através de um processo de reestruturação, desvinculou-se do Setor de Audiovisuais, passando a dedicar-se exclusivamente ao aspecto Pedagógico que é a essência do seu trabalho. A UAP, em 2022, passou a se chamar Setor de Apoio Pedagógico, devido à reestruturação das unidades administrativas da UFSM. O Setor promove eventos diversos como: cursos, encontros, reuniões, assessorias aos professores quanto à ação docente e à formação complementar dos estudantes e na capacitação profissional de técnico administrativos. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ccr/unidade-de-apoio-pedagogico-uap/> Acesso em: 19 set. 2022

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ccs/setor-de-apoio-pedagogico/> Acesso em: 07 mar 2023

refere ao trabalho com os discentes, quanto com os servidores docentes e técnicos administrativos. Desenvolvendo ações de escuta/fala individuais e coletivas, atividades de integração docentes/discentes/TAEs, acolhimento aos ingressantes e a turmas, rodas de conversas, orientações e encaminhamentos nas demais demandas acadêmicas.

No regimento interno do Centro de Ciências da Saúde, consta como competências da UAP<sup>13</sup>:

Art. 57 À Unidade de Apoio Pedagógico compete:

I - Trabalhar em conjunto com a Direção da Unidade de Ensino, com os Coordenadores de curso, com os colegiados e outros segmentos no planejamento e execução de ações voltadas à melhoria da qualidade de ensino no CCS;

II - Propor e desenvolver atividades e projetos voltados à capacitação, formação continuada e ao desenvolvimento de docentes, discentes e técnicos administrativos do CCS;

III - Assessorar na estruturação, implantação e avaliação dos currículos dos cursos da unidade de ensino;

IV - Auxiliar nas atividades de planejamento e avaliação pedagógica da Unidade de Ensino; e,

V - Proporcionar orientação e apoio institucional em relação às dificuldades acadêmicas de docentes e discentes, providenciando os devidos encaminhamentos quando necessário, bem como promover a inclusão e a permanência do aluno.

Neste sentido, a valorização do papel da assessoria pedagógica universitária, como promoção de espaços formativos aos docentes universitários, de orientações das aprendizagens em serviço, e das ações coletivas articuladas e integradoras, e a valorização da pedagogia universitária.

[...] os desafios atuais para as universidades brasileiras que incluem a expansão do sistema público de educação superior estão exigindo saberes que, até então, ocuparam com menos valia a discussão acadêmica. A evasão e reprovação se estabelecem de forma mais aguda, relacionada, nos discursos correntes, com a origem estudantil e cultural dos estudantes. As tradicionais metodologias de ensino não respondem ao perfil dos jovens contemporâneos nem às condições de trabalho dos professores. Esses, recrutados pela sua competência nos saberes da pesquisa, explicitados pela pós-graduação *stricto sensu*, encontram situações para as quais não foram preparados, numa cultura universitária que pouco se ocupa com os saberes pedagógicos, mesmo dos jovens docentes. (CUNHA e LUCARELLI, 2013, p. 125).

Ainda segundo Cunha e Lucarelli:

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/regimento-interno-do-centro-de-ciencias-da-saude/> Acesso em: 27 nov. 2021

[...] O acionar de um assessor pedagógico em uma instituição é revelador de uma determinada concepção pedagógica e didática, já que a análise das práticas faz evidente a perspectiva teórica desde onde se definem caminhos e decisões. Seu trabalho cotidiano dá conta da existência dessa concepção, que articula um conjunto de teorias factíveis de proporcionar ordem, clareza e fundamento às ações, e que, ao mesmo tempo, permite definir que decisões se tomam e por que se escolhem determinados caminhos de ação para intervir nos processos pedagógicos. Às vezes operam como um referente para os professores, que é utilizado como orientador da prática cotidiana em reconhecimento de sua validade teórica, técnica e ideológica. (2013, p. 122)

O assessor pedagógico universitário realiza sua orientação ao docente sobre o processo da aula, em condições de diversidade. A especificidade de situações didáticas, as diversidades quanto às instituições, profissões, estudantes e conteúdos disciplinares, exigem do docente universitário a organização de estratégias metodológicas e da avaliação que se definem a partir dessas peculiaridades, procurando que, através do processo do ensino, se propicie uma aprendizagem com significado. (2013, p. 123).

Diante disto, a importância do trabalho do assessor pedagógico, no apoio pedagógico aos docentes, na colaboração para o desenvolvimento de ações com relação à construção e desenvolvimento dos saberes docentes. Pois as:

UAPs podem promover esses espaços de reflexão sobre as especificidades dos estudantes, podem auxiliar o professor a perceber o compromisso, a responsabilidade de ensinar e de aprender para todos, já que a universidade deveria ser para todos, no que se refere às práticas pedagógicas, buscando qualificar o trabalho do professor, conforme sua necessidade. E, assim, elas também podem buscar ser um suporte/um apoio e um meio/uma estrutura para que as redes de colaboração aconteçam e qualifiquem, assim, os processos formativos. (PAPPIS, 2020, p. 158).

Para qualificar o ensino e a aprendizagem dos alunos, levando a melhores resultados os processos de organização metodológicas e das avaliações no contexto universitário, destacamos o trabalho realizado pela PROGEP, através do Plano de Desenvolvimento de Pessoas<sup>14</sup>, que possui a finalidade de elencar as ações de desenvolvimento necessárias ao desenvolvimento de capacidades de direção, chefia, coordenação e supervisão, prevendo as ações de desenvolvimento consideradas como necessárias à consecução dos objetivos institucionais da Universidade Federal de Santa Maria, buscando o aperfeiçoamento dos serviços prestados à comunidade universitária e a excelência acadêmica e institucional. O Núcleo de Educação e Desenvolvimento da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (NED/PROGEP) é o setor responsável pela elaboração, execução, monitoramento e avaliação do PDP.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/341/2022/01/Plano-de-Desenvolvimento-de-Pessoas-2022.pdf> Acesso em: 19 set. 2022

A PROGEP também desenvolve diversas ações formativa<sup>15</sup> como “As Trilhas de Aprendizagem”<sup>16</sup>, que compreendem um conjunto integrado, sistemático e contínuo de ações destinadas ao desenvolvimento de competências dos seus servidores:

- Trilha de Iniciação ao Serviço Público: tem como objetivo acolher, ambientar e integrar os servidores ingressantes na UFSM e fornecer a estes as informações relevantes para que possam iniciar o desenvolvimento de suas atividades na Instituição.
- Trilha de Desenvolvimento de Gestores: tem como objetivo desenvolver nos servidores da instituição as competências gerenciais desejadas para atuais e futuros gestores da UFSM.
- Trilha de Gestão de Cursos de Pós-Graduação: tem como objetivo fornecer uma formação básica para atuação nas funções de Coordenador e de Secretário de Curso de Pós-Graduação na UFSM.
- Trilha de Gestão de Cursos de Graduação: tem como objetivo fornecer uma formação básica para atuação nas funções de Coordenador e de Secretário de Curso de Graduação na UFSM.

Ainda no final de 2021, foi aprovado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM (CEPE), a minuta de Resolução da Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal<sup>17</sup>, da Universidade Federal de Santa Maria. O documento traça diretrizes e objetivos para a promoção do desenvolvimento profissional docente.

A minuta contempla o início da docência na UFSM, o desenvolvimento da carreira docente e a preparação dos (as) professores (as) para cargos de gestão acadêmica. A formação continuada consiste na busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético, estético e político do (a) docente, por meio da reflexão, da avaliação e do estudo constantes sobre a prática educacional.

Segundo a minuta, as ações vinculadas à Política de Formação Continuada deverão ser desenvolvidas de forma a valorizar as experiências pessoais e profissionais dos (as) docentes nas diferentes áreas do conhecimento, integrando-se a elas de forma a construir relações dialógicas que repercutem de forma significativa no cotidiano do trabalho docente e que contribuam para o desenvolvimento profissional.

---

<sup>15</sup>Relação de cursos e eventos 2022 Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/341/2022/06/Programacao-de-Cursos-2022-atualizada-24.06.22.pdf> Acesso em: 19 set. 2022

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/progep/trilhas-de-aprendizagem> Acesso em: 19 set. 2022

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-ufsm-n-070-2021/> Acesso em: 19 set. 2022

A Política de Formação Continuada Docente integrará o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) e deverá ser considerada para o planejamento estratégico das ações voltadas aos docentes.

Nesta Política Institucional de Formação Continuada aos Professores, compete às Unidades de Apoio Pedagógico:

Art. 11. As Direções das Unidades de Ensino, os Departamentos de Ensino, os Departamentos Didáticos e os Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Técnicos, com o auxílio das Unidades de Apoio Pedagógico (quando houver), serão responsáveis pelo planejamento de ações, planos, projetos e/ou programas de formação continuada docente referentes ao Grupo II, mencionado no Art. 7º da presente Resolução, de modo a melhor atender às diferentes áreas do conhecimento e demandas contínuas.

Logo, a formação continuada torna-se uma ferramenta fundamental para qualificar o trabalho docente, pois como afirmam Cunha, Bolzan e Isaia:

Os processos formativos necessitam de uma organização que permita a articulação entre a formação inicial e continuada, de modo que a formação inicial seja capaz de nutrir o vínculo com a prática dos docentes em serviço, favorecendo que os usufruam da oferta de formação continuada institucional colocada à sua disposição. Esse esforço requer que o empreendimento formativo seja feito a partir do reconhecimento das dificuldades de se romper com a inércia estabelecida, que, muitas vezes, separa esses âmbitos, colocando a perder o potencial dos programas ou propostas construídas colaborativamente. (2021, p. 287).

Neste sentido, é uma forma de auxiliar os docentes a reformularem suas concepções teóricas, levando-os a tomar consciência das suas práticas pedagógicas, na interação com os demais colegas, assim consolidando seus saberes didático-pedagógicos, nos espaços/tempos formativos aos quais estão inseridos.



## **4 O PERCURSO INVESTIGATIVO**

Esta pesquisa, teve o foco voltado a compreensão sobre como se constituem as aprendizagens dos docentes bacharéis iniciantes, que atuam nos espaços universitários de formação de profissionais na área da saúde. A chegada na docência e as implicações das suas experiências no seu trabalho pedagógico e em seus processos de ensino na perspectiva dos contextos emergentes.

O desenho da investigação detalha o modo de organização deste estudo, por meio do qual apresentamos a temática, o problema de pesquisa, os objetivos, a abordagem metodológica para a coleta de dados e os instrumentos e procedimentos que foram necessários para o desenvolvimento do estudo.

### **4.1 TEMÁTICA DA PESQUISA**

Esse trabalho tem como objeto de estudo a seguinte temática:

AS APRENDIZAGENS DOCENTES DOS PROFESSORES BACHARÉIS INICIANTES NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
--

### **4.2 PROBLEMA DA PESQUISA**

A pesquisa teve como foco, a seguinte proposição:

Como ocorre o processo da aprendizagem docente do professor bacharel iniciante no Centro de Ciências da Saúde em contextos emergentes?

### **4.3 OBJETIVOS**

#### **4.3.1 Objetivo Geral**

Compreender a consolidação constituição da aprendizagem docente em contextos emergentes de professores bacharéis iniciantes em um Centro de Ensino da área da Saúde.

### 4.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar as aprendizagens da docência dos professores bacharéis iniciantes da área da saúde, em contextos emergentes.
- Reconhecer os desafios que os professores bacharéis iniciantes enfrentam no trabalho pedagógico, atuando na área da saúde em contextos emergentes.
- Identificar quais saberes são acionados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.
- Construir um canal de acolhimento para os professores iniciantes do Centro da Saúde.

## 4.4 CONTEXTO E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

### 4.4.1 O contexto<sup>18</sup>

Considerando que esta pesquisa é aplicada/implicada no contexto de trabalho do pesquisador/ profissional, temos como campo da investigação o Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Idealizada e fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, foi criada pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, com a denominação de Universidade de Santa Maria – USM. [...] a cerimônia de instalação da Universidade em Santa Maria ocorreu em 18 de março de 1961. (2016, p.14).

A Universidade Federal de Santa Maria foi a primeira universidade federal criada no interior, fora de uma capital brasileira. Esse fato representou um marco importante no processo de interiorização do ensino universitário público no Brasil e tornou o Rio Grande do Sul o primeiro Estado da Federação a contar com duas universidades federais. (2016, p.14).

---

<sup>18</sup> Em pesquisa nas páginas da UFSM, encontramos no Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026, os dados aqui apresentados, sobre esta universidade pública que está localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul, no Bairro Camobi, na Cidade Universitária “Prof. José Mariano da Rocha Filho”, no Município de Santa Maria, onde acontece a maior parte de suas atividades acadêmicas e administrativas. Possui, ainda, quatro Campi fora de sede, um em Frederico Westphalen, um em Palmeira das Missões, um em Silveira Martins e outro em Cachoeira do Sul. (2016, p.14).

Ao iniciar suas atividades, em 1960, contava com a Faculdade de Farmácia, de Medicina, de Odontologia e o Instituto Eletrotécnico do Centro Politécnico. (2016, p.15).

Fundado em 1970, o Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM) representa uma referência em saúde para a região centro do Rio Grande do Sul. Atua como hospital-escola, com sua atenção voltada para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da assistência em saúde. É referência regional para pronto socorro e gestação de alto risco para uma abrangência de 43 municípios e população de mais de um milhão de habitantes. (2016, p.17).

A atual estrutura estabelece a constituição de doze Unidades Universitárias: Centro de Artes e Letras, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desportos, Centro de Tecnologia, Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins-RS, UFSM Cachoeira do Sul, UFSM Palmeira das Missões e UFSM Frederico Westphalen.

Além disso, a Instituição possui três unidades de educação básica, técnica e tecnológica: o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. (2016, p.16).

Figura 2 - Distribuição dos quatro Campi da UFSM

Os cursos ofertados pela UFSM estão distribuídos em quatro campi:

- » Santa Maria
- » Cachoeira do Sul
- » Frederico Westphalen
- » Palmeira das Missões



Fonte: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/501/2022/02/Guia-SISU-na-UFSM.pdf>

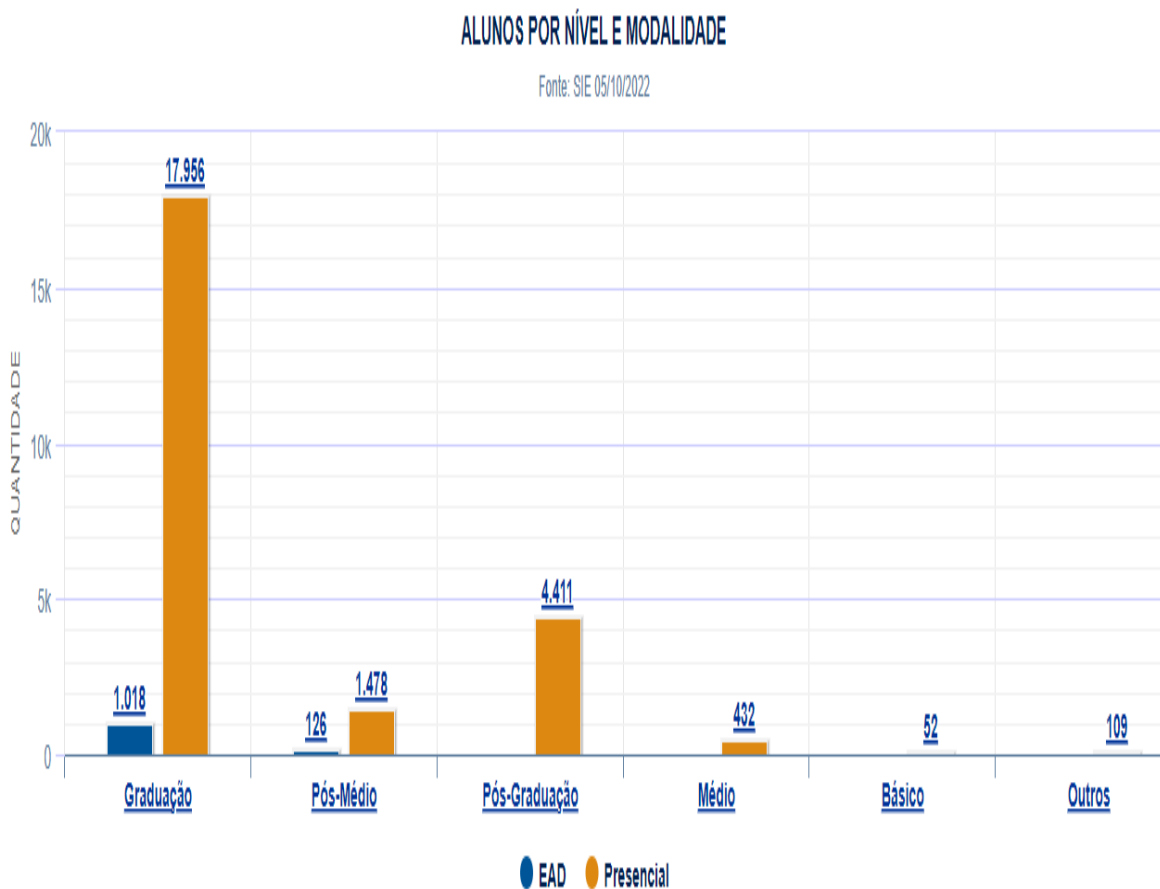
A UFSM oferta em seu Campus sede 233 cursos<sup>19</sup>, sendo ensino presencial 118 cursos/habilitações de graduação, 110 cursos de pós-graduação, na educação básica e técnica, são 24 cursos técnicos pós-médios, 4 técnicos para ensino médio, um curso de ensino médio e um curso de educação infantil. Na modalidade EAD são oferecidos 10 cursos/habilitações de graduação, 2 cursos de pós-graduação e 2 cursos técnicos pós-médios.

A seguir apresentaremos alguns gráficos como o com o quantitativo do número de alunos matriculados por nível de ensino, todos retirados da página UFSM em números<sup>20</sup>:

<sup>19</sup> Os dados estão disponibilizados no site da instituição e são provenientes da base de dados mantida pelo Centro de Processamento de Dados – CPD, através do Sistema de Informação para o Ensino – SIE. Os números apresentados são referentes ao período 2021/2. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/ufsm-em-numeros/> Acesso em: 24 nov.2021

<sup>20</sup> Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?categoria=101> Acesso em: 24 nov. 2021.

Gráfico 3 - Quantitativos de alunos por nível e modalidade

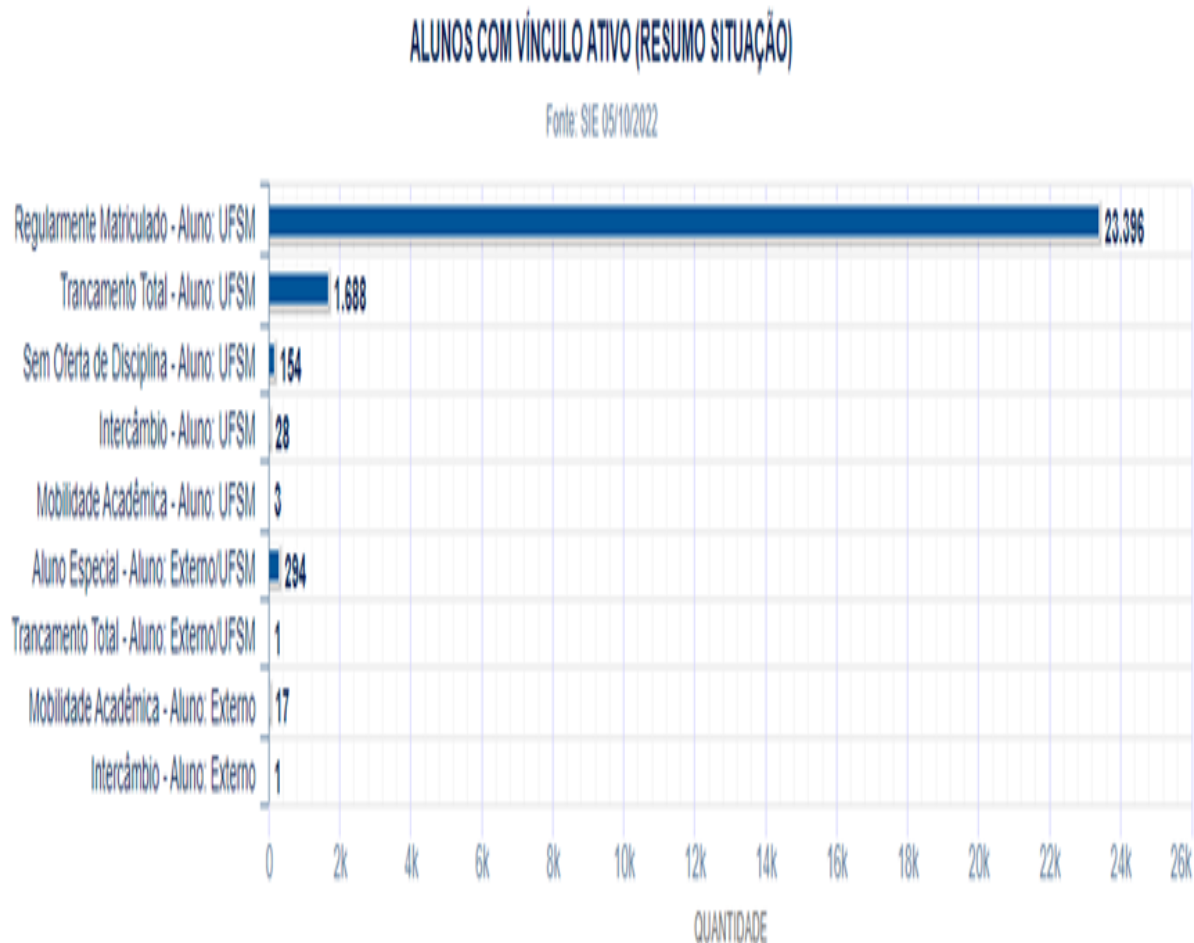


Fonte: Portal UFSM em Números. (2022, s/p)

Como podemos verificar, o corpo discente da Universidade é constituído em sua maioria na modalidade presencial, sendo 27 mil e 2 mil na modalidade de ensino a distância do total de aproximadamente 29 mil estudantes. Assim distribuídos, em torno de 21 mil na graduação, 5 mil na pós-graduação, 2 mil em cursos técnicos pós-médios, 500 no médio e 60 na educação Infantil.

No gráfico a seguir destacamos o quantitativo de alunos com vínculo com a UFSM. Em um total 23.396 alunos regularmente matriculados, 1.688 com trancamento total e 294 alunos externos a UFSM, mas com vínculo como aluno especial, e ainda 28 alunos em intercâmbio e 3 em mobilidade acadêmica. No gráfico ainda é destaque alunos externos a UFSM em mobilidade e intercâmbio, como podemos verificar a seguir:

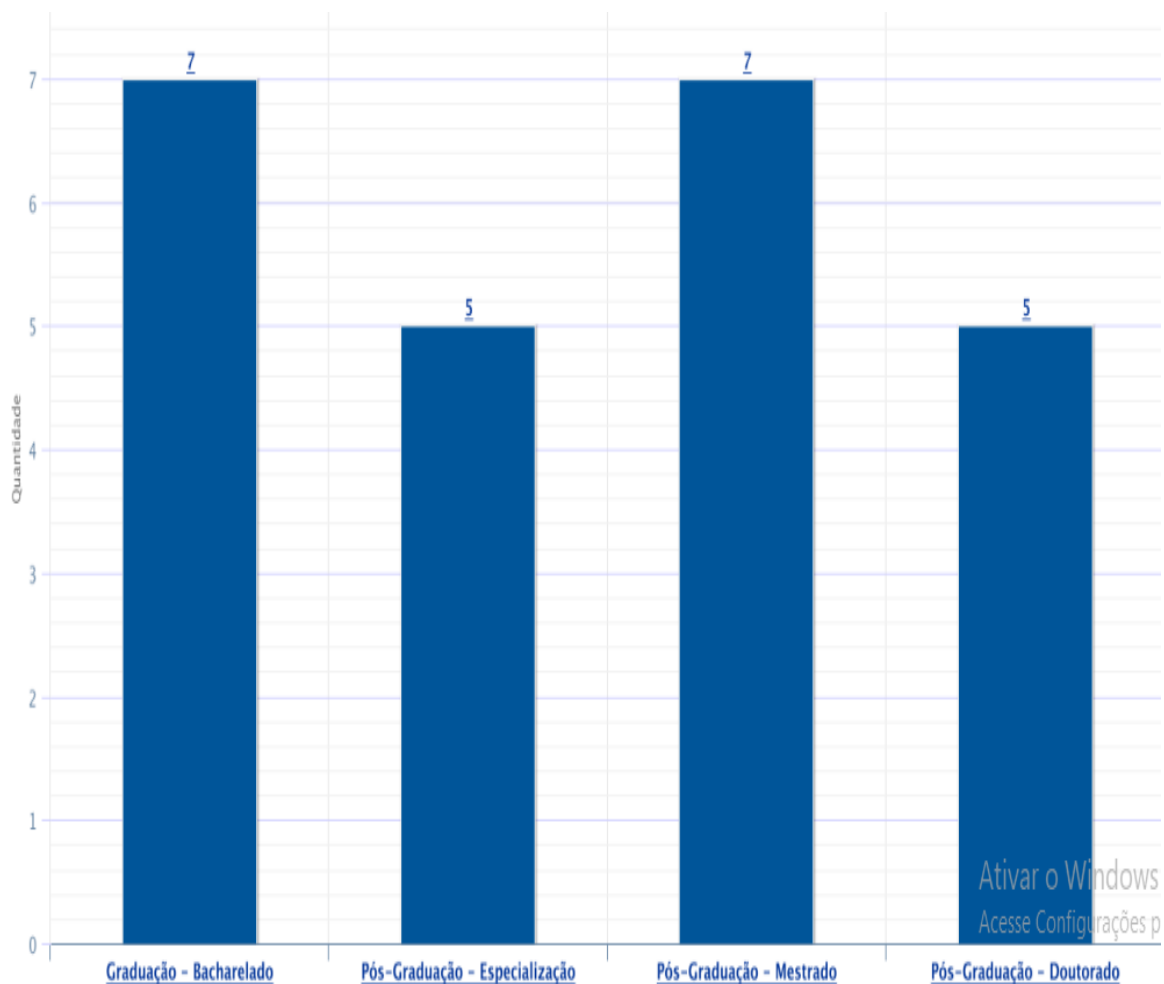
Gráfico 4 - Quantitativos de alunos com vínculo ativo



Fonte: Portal UFSM em Números. (2022, s/p)

Destacamos os números no contexto geral da UFSM, agora iremos passar aos números do CCS, nosso local de pesquisa. No Centro de Ciências da Saúde são oferecidos vinte e quatro (24) cursos, sendo eles sete (07) cursos de graduação/bacharelado, cinco (05) cursos de Pós-graduação/especialização, sete (07) cursos de Pós-graduação/mestrado e cinco (05) cursos de Pós-graduação/doutorado. Como podemos observar no próximo gráfico:

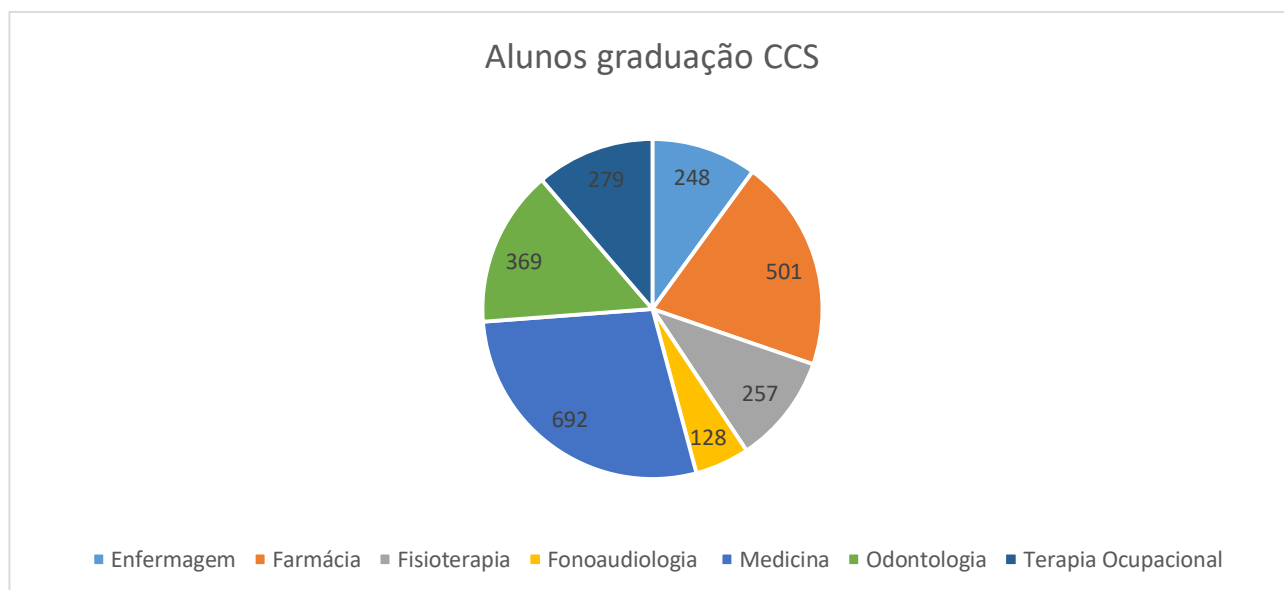
Gráfico 5 - Representativo do quantitativo dos cursos do CCS



Fonte: Portal UFSM em Números. (2021 s/p)

Atualmente, o Centro de Ciências da Saúde possui dois mil quatrocentos e setenta e quatro (2.474) alunos matriculados nos cursos de graduação, assim distribuídos por curso:

Gráfico 6 - Representativo do quantitativo de alunos matriculados nos cursos de graduação do CCS



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Portal UFSM em Números<sup>21</sup>

O Centro de Ciências da Saúde também possui dezessete (17) cursos de pós-graduação, com 710 alunos, assim distribuídos por modalidades:

Quadro 6 - Quadro elaborado com o número de matrículas por curso pós-graduação do CCS

<b>CURSO</b>	<b>TOTAL DE ALUNOS</b>
<b>Especialização</b> Reabilitação Físico-Motora Residência Multiprofissional Integrada em Sistema Público de Saúde Residência Médica – subáreas Residência Médica - Cirúrgica Básica Residência Médica - Pneumologia Pediátrica	245
<b>Mestrado</b> Distúrbios da Comunicação Humana Ciências Farmacêuticas Ciências Odontológicas Farmacologia Reabilitação Funcional - Mestrado Acadêmico Enfermagem Mestrado Profissional em Ciências da Saúde	229

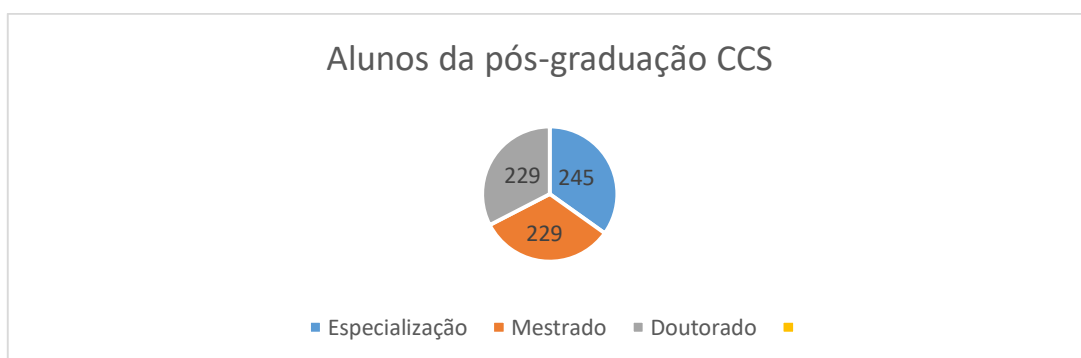
<sup>21</sup>Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?categoria=101> Acesso em: 24 nov. 2021.



Doutorado	236
Distúrbios da Comunicação Humana	
Ciências Farmacêuticas	
Ciências Odontológicas	
Farmacologia	
Enfermagem	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Portal UFSM em Números<sup>22</sup>.

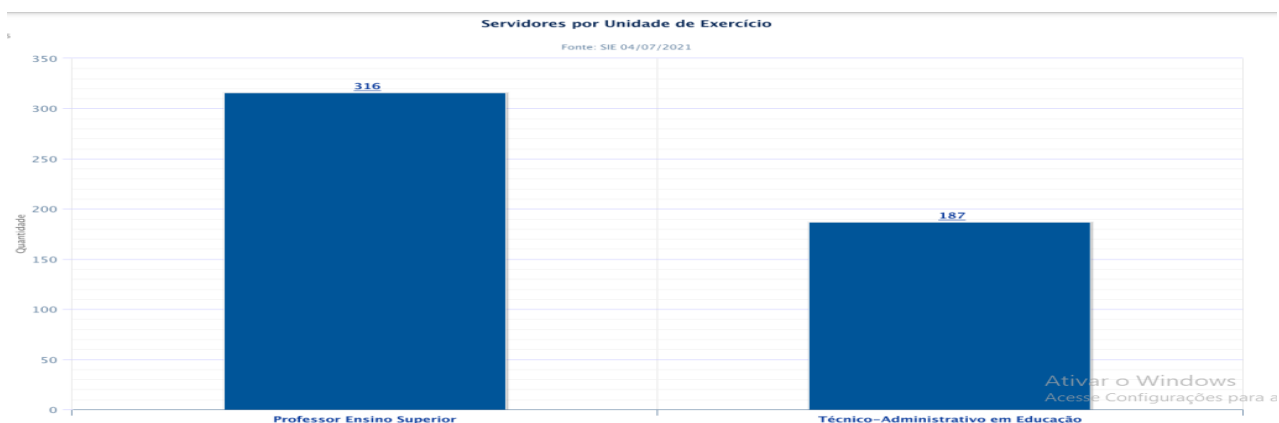
Gráfico 7 - Representativo do quantitativo de alunos matriculados cursos de pós-graduação do CCS



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Portal UFSM em Números<sup>23</sup>.

O quadro de pessoal da Universidade conta com cerca de 4.7 mil servidores. Destes, 2.1 mil são docentes e 2.6 mil são técnico-administrativos em educação. E destes 503 servidores efetivos são lotados no CCS, 316 professores e 187 técnicos administrativos em educação.

Gráfico 8 - Representativo do quantitativo de servidores do CCS



Fonte: Portal UFSM em Números<sup>24</sup>. (2021, s/p)

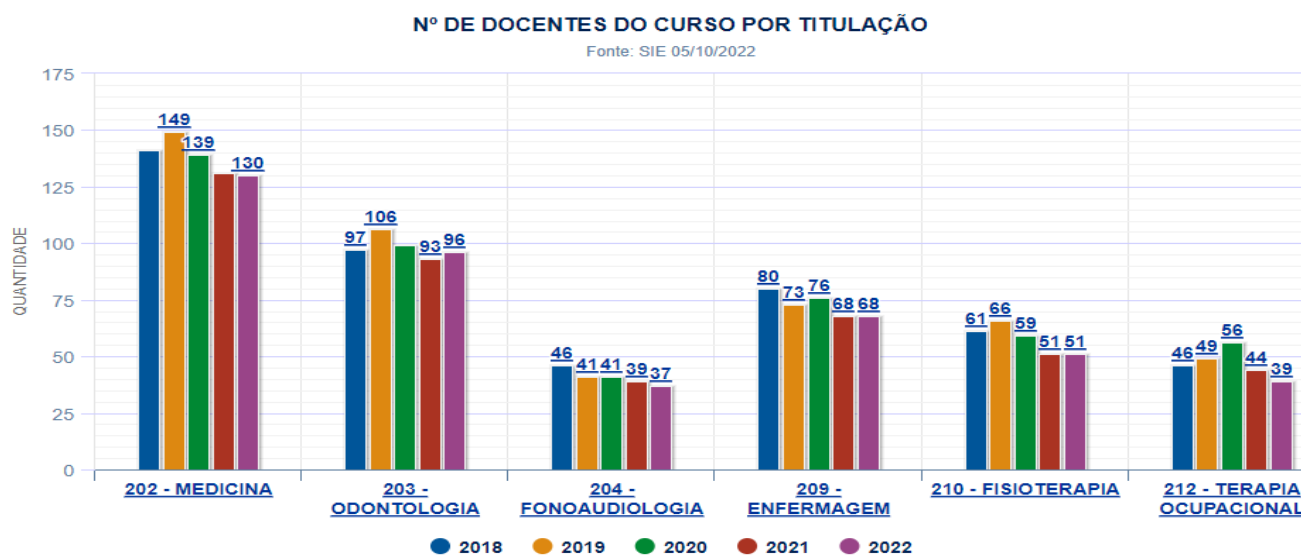
<sup>22</sup>Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?categoria=101> Acesso em: 24 nov. 2021.

<sup>23</sup>Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?categoria=101> Acesso em: 24 nov. 2021.

<sup>24</sup>Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?categoria=101> Acesso em: 24 nov. 2021.

Destacamos, também um gráfico com a titulação dos docentes e os respectivos números correspondentes, de acordo com o Portal UFSM em Números:

Gráfico 9 - Representativo do quantitativo de docentes por titulação e curso no CCS



Fonte: Portal UFSM em Números (2022, s/p)

#### 4.4.2. Os sujeitos colaboradores da investigação

Para elencar os sujeitos colaboradores desta investigação, levando em consideração a temática do estudo foi realizado um mapeamento dos professores iniciantes no período de 2017 a 2021, que atuam nos cursos da área da saúde, na Universidade Federal de Santa Maria, cito Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia e Terapia Ocupacional.

A partir deste levantamento optamos como critérios de escolha dos sujeitos colaboradores um professor bacharel iniciante por curso de graduação deste centro de ensino, que tenha ingressado na Instituição nos últimos cinco anos (2017, 2018, 2019, 2020 e 2021), e aceitou o convite, ao qual realizamos diretamente a eles.

Para compor o grupo de participantes da investigação, primeiramente realizamos o levantamento a partir dos dados do Portal UFSM em Números de quantos professores foram nomeados no concurso público na instituição no período escolhido, pois conforme o Art. 67º, no inciso I da LDB, o ingresso de profissionais da educação nas IES deve ser “exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996). Neste caso o concurso público é pautado por um conjunto de provas - prova escrita, de desempenho didático pedagógico e de títulos.

Sendo assim, encontramos sessenta e três (63), conforme quadro abaixo.

Quadro 7 - Quadro elaborado com o levantamento do número de professores que ingressaram no CCS/UFSM nos últimos 5 anos:

<b>Ano de 2017</b>	<b>Ano de 2018</b>	<b>Ano de 2019</b>	<b>Ano de 2020</b>	<b>Ano de 2021</b>
11	14	21	12	5

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Portal UFSM em Números<sup>25</sup>.

Porém, no portal UFSM em Números obtivemos o Siape, o nome completo, a descrição do cargo, o local de lotação e a data de admissão conforme quadro abaixo:

Quadro 8- Quadro elaborado com os dados iniciais dos professores nomeados:

<b>Matrícula Externa</b>	<b>Nome Funcionário</b>	<b>Descrição do Cargo</b>	<b>Lotação</b>	<b>Data Admissão</b>
--------------------------	-------------------------	---------------------------	----------------	----------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Portal UFSM em Números.

De posse destas informações, nossa primeira ação foi identificar quais eram os docentes nomeados para o CCS e posteriormente a qual departamento pertencia cada um. Para chegarmos ao departamento de lotação de cada docente realizamos uma busca nominal na página da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) UFSM, no ícone “Consulta Servidor”, como segue no quadro abaixo:

Quadro 9 - Quadro elaborado com o levantamento do número de professores que ingressaram no CCS/UFSM nos últimos 5 anos por Departamento:

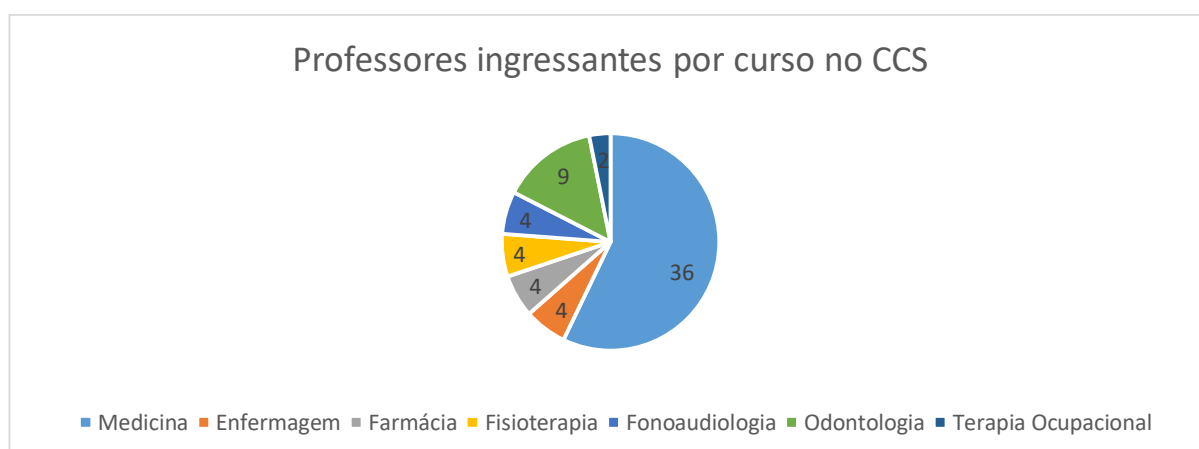
<b>Curso</b>	<b>Departamento</b>	<b>Número de Professores Ingressantes (2017 a 2021)</b>
--------------	---------------------	---

<sup>25</sup>Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?categoria=501> Acesso em: 24 nov. 2021

Medicina	Departamento Fisiologia e Farmacologia	2
	Departamento de Clínica Médica	14
	Departamento de Pediatria e Puericultura	3
	Departamento de Cirurgia	7
	Departamento de Saúde Coletiva	1
	Departamento de Ginecologia e Obstetrícia	4
	Departamento de Morfologia	3
	Departamento de Microbiologia e Parasitologia	1
	Departamento de Patologia	1
Enfermagem	Departamento de Enfermagem	4
Farmácia	Departamento de Farmácia Industrial	2
	Departamento de Análises Clínicas e Toxicológicas	2
Fisioterapia	Departamento de Fisioterapia e Reabilitação	4
Fonoaudiologia	Departamento de Fonoaudiologia	4
Odontologia	Departamento de Estomatologia	6
	Departamento de Odontologia Restauradora	3
Terapia Ocupacional	Departamento de Terapia Ocupacional	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir da página da PROGEP<sup>26</sup>

Gráfico 10 - Elaborado com o representativo do quantitativo dos docentes nomeados entre 2017 e 2021 no CCS



Fonte: Elaborado pela autora a partir da página da PROGEP.

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/progep/consulta-servidor/> Acesso em: 24 nov. 2021

Quadro 10 – Relação dos professores colaboradores com relação ao ano de nomeação no CCS e o tempo de atuação

Professor	Ingresso	Tempo de atuação
Turmalina	2019	3 anos
Ametista	2017	5 anos
Esmeralda	2020	2 anos
Rubi	2018	4 anos
Safira	2018	4 anos
Turquesa	2021	1 ano
Diamante	2019	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Portal UFSM em Números.

A seguir, descrevemos nossos sujeitos utilizando seus pseudônimos para mantermos sigilo acerca de suas identidades. A escolha pelos pseudônimos dos sujeitos colaboradores se deu de forma aleatória na sequência e disponibilidade das entrevistas.

Optamos por nome de pedras preciosas, pois, “Todos somos pedras preciosas “brutas” que, em se lapidando pelos estudos, tornamo-nos preciosidades brilhantes.” (LOREGIAN<sup>27</sup>). A lapidação é um processo de transformação, ela consiste em transformar uma pedra bruta em uma gema, nesse processo, as facetas são “abertas”, abrindo mais caminhos para a luz entrar, assim como a educação transforma o ser humano.

### **PRECIOSA!!!!**



<sup>27</sup>Disponível em: <https://mensagem.online/autor/alvaro-granha-loregian> Acesso em: 18 out. 2022

Somos pedras preciosas,  
mas que o mundo nos lapida,  
e por mais que ele nos ensina,  
somos rústicos,  
coberto pela poeira, terra, pelo tempo.

Mas ha de se falar que há descobridores.....  
que por caminhos interessantes nos encontram ....  
e neste encontro, desenterram-nos, nos dá polimento,  
poe-nos no presente .

Aos poucos lapidam-nos, aos toques, com jeito, a um olhar  
atento pra nos tornar de uma pedra rústica à uma pedra  
polida, preciosa.

Mas as pedras, a cada uma tem seu valor.  
Somos lapidados e lapidadores.

#### E A PEDRA PRECIOSA ?

É, às vezes temos só o valor de lapidar, transformar,  
mostrar nosso poder, nosso valor .....

Mas depois da pedra lapidada, não a temos por perto,  
nossa....  
ficamos apenas com as saudades...  
sentimentos.....  
sem a preciosa pedra....  
somente com o valor da habilidade....  
de lapidar e saudade de ser lapidado...  
e de ser de fazer....

PEDRA PRECIOSA.

José Carlos Mariano.

Cada pedra tem uma origem única e por serem itens descobertos a milhares de anos, é comum que a sociedade tenha atribuído propriedades místicas à elas.<sup>28</sup>

A turmalina é muito usada como semi jóia, essa pedra preciosa é encontrada em diversas cores e isto depende da sua composição. As ricas em ferro, por exemplo, vão desde o preto ou preto-azulado ao castanho escuro; aquelas ricas em magnésio são castanhas a amarelas e as turmalinas ricas em lítio apresentam-se praticamente em todas as cores azul, verde, vermelho, amarelo ou cor-de-rosa, etc. E temos a versão brasileira, conhecida como Turmalina Paraíba, ela tem um tom esverdeado e é uma das gemas mais procuradas de hoje. Significado: Ajuda na libertação da mente dos sentimentos de culpa, raiva, inveja, ressentimento e insegurança. Ajuda na cura de doenças cardíacas e são excelentes amuletos de proteção.

O professor Turmalina possui formação inicial no curso de bacharelado em Farmácia Análises Clínicas em instituição pública, especialização em Laboratório Clínico e mestrado em Bioquímica Toxicológica em instituição pública, e doutorado em Análises Clínicas em instituição pública. Com um longo período de atuação como farmacêutico-bioquímico do Laboratório de Análises Clínicas do HUSM. É professor adjunto do curso de Farmácia desde 2019.

Fiz a graduação em farmácia e concluí em 2002, e era separado no vestibular ainda, análises clínicas, farmácia industrial e farmácia tecnologia de alimentos, eu entrei para as análises clínicas, [...]. Eu sempre me dediquei mais à parte de análises do que a de medicamentos, tanto que eu comecei um estágio no primeiro semestre da graduação no laboratório de análises do HUSM, e fiquei o curso todo lá fazendo estágio e como bolsista. Quando estava quase acabando o curso abriu um concurso para técnico em laboratório, eu passei e fui chamado um mês antes de formar, fiquei um ano e meio como técnico e aí passei para um concurso para farmacêutico, no mesmo lugar que fiz os estágios e a bolsa, fiquei de 2004 a 2019 no laboratório. [...] Nesse tempo fiz a especialização em laboratório clínico, depois o mestrado em bioquímica toxicológica, esperei um tempo e fiz o doutorado, em São Paulo.

A ametista é uma variação violeta ou roxa do quartzo, usada desde a antiguidade como pedra capaz de proteger o espírito. A sua cor está relacionada a espantar as energias negativas do ambiente. Por isso, o significado dessa pedra é purificação do ambiente, elevação da nossa intuição e ajuda a emagrecer.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://blog.kitboxclub.com.br/significado-das-pedras-preciosas/> Acesso em: 18 out.

A professora Ametista possui graduação em Odontologia e especialização em Estomatologia em instituição privada, mestrado e doutorado, na área de concentração em Saúde Coletiva em instituição pública. Tem experiência em ESF. É professora adjunta do curso de odontologia desde 2017.

Eu me formei na odontologia em Canoas, e a minha trajetória é bem ao contrário da maioria das pessoas, geralmente se formam e já sabem o que querem, eu gostava de muita coisa, mas eu só conseguia definir exatamente o que eu não gostava da faculdade. Mas então me formei e consegui um emprego em um consultório, que por sinal era bem elitizado, percebi que eu tinha muita dificuldade de cobrar de paciente. Depois participei de um processo seletivo para trabalhar numa unidade de saúde no interior do Rio Grande do Sul, trabalhei durante dois anos e onze meses. E lá me ajudou a perceber [...] eu sofria bastante porque estava executando uma odontologia que não era o eu queria, que eu acreditava, porque existia uma filosofia muito grande de extração dentária, [...] eu não conseguia planejar e executar atividades de prevenção, de promoção de saúde era só apagar incêndio. Nesse meio tempo abriu uma vaga na UFRGS para Professor Substituto.

Uma das pedras preciosas mais conhecidas é a esmeralda. Sua cor verde e vibrante é usada há milhares de anos em joias e outros acessórios. O significado da esmeralda é proteção aos viajantes. Ela tem um efeito protetor a quem viaja muito ou quem vai fazer uma longa viagem. Ela também é a pedra do amor incondicional e da fidelidade.

A Professora Esmeralda possui graduação em Fisioterapia em instituição privada, e licenciatura em Educação Física em instituição pública. Possui especialização em Acupuntura, mestrado em instituição pública, e doutorado em Gerontologia Biomédica pelo Instituto de Geriatria e Gerontologia em instituição privada. É professora adjunta do curso de Fisioterapia desde 2020.

Pois bem eu terminei a fisioterapia e eu fiz o concurso para Professor Substituto do Instituto Federal Farroupilha de Júlio de Castilhos e para fisioterapia na Unipampa, passei nos dois, e daí fiquei naquela dúvida cruel, só que na educação física, lá no Instituto Federal, era para ensino médio e na Unipampa era para graduação, ensino superior. Então eu acabei entrando lá na Unipampa, foi uma realização muito grande, foi o meu primeiro emprego como docente. Realmente eu tive uma carga horária gigantesca, cheguei a dar 9 disciplinas no mesmo semestre. Mas foi um aprendizado enorme. Só que assim, meu foco sempre foi concurso, eu queria dar aula no ensino superior, o meu foco era esse. [...] eu fiz o concurso para efetiva e passei. Só que naquela época o concurso precisava só ter graduação, não precisava ter mestrado e doutorado, eu passei em segundo lugar. Então eu sabia que tinha essa vaga, que essa vaga ia vir, porque o curso lá era novo.



Então eu vou fazer o meu doutorado em uma área que estava faltando lá na Unipampa.

O Rubi é a pedra da vitória e é capaz de fortalecer nossa capacidade de liderança e nos tornar mais fortes nos casos de disputas. Seu nome vem do latim *rubeus* que significa vermelho e ao lado do diamante e da esmeralda, é uma das pedras preciosas mais valiosas do mundo.

A Professora Rubi possui graduação em Fonoaudiologia, mestrado e doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana em instituição pública. Atualmente é professora adjunta no Departamento de Fonoaudiologia, tendo ingressado em 2018. Atuou por muitos anos em clínica particular, na UTI neonatal do Hospital Universitário e com saúde pública municipal.

Eu iniciei a minha trajetória acadêmica no curso de letras espanhol, [...] no terceiro semestre eu me interessei por linguística e entendi que muito do que eu gostava da linguística era do que se ocupava fonoaudiólogo. [...] Daí eu fiz o vestibular para fono, um ano e meio depois que eu estava no curso de letras, [...] eu fiz os dois cursos concomitantes por uns 2 anos, e depois porque extrapolava 540 horas, eu acabei ficando só com curso de fono, como eu tinha interesse em carreira acadêmica desde aquela época por isso fiz a seleção para o mestrado na área de motricidade orofacial. Desde que eu terminei o mestrado eu trabalhei em consultório, isso deu cerca de 10 anos de consultório. Não tinha doutorado aqui na época, então eu esperei abrir. [...] nesse tempo eu trabalhei como fonoaudióloga na UTI neonatal no hospital, pela EBSE, e isso me deu bastante experiência também, até que eu ingressasse na carreira docente. Durante todo o meu período de doutorado e o período que eu fiquei trabalhando no hospital universitário eu tive consultório, e trabalhei em uma prefeitura, eu era servidora pública Municipal, lotada na secretaria da saúde e aí trabalhei por 5 anos lá.

Apesar de ser encontrada em diversas tonalidades, a Safira azul é a mais valiosa e conhecida. Essa pedra vem do árabe safir que literalmente significa “pedra preciosa”. A Safira é uma pedra que traz equilíbrio, ajuda quem precisa de concentração e fortalece a mente.

A Professora Safira possui graduação em Enfermagem em instituição privada, especialização em Enfermagem em Psiquiatria e Saúde Mental, e Especialização em Urgência, Emergência e Trauma, Mestrado e Doutorado em Enfermagem em instituição pública. É professora adjunta do curso de Enfermagem da UFSM desde 2019. Possui experiência como docente em instituição privada.

Na verdade, a minha escolha da área da saúde, foi lá no final do ensino médio, eu pensava em seguir na área da saúde, ainda não sabia certo qual seguir, mas já tinha essa aproximação por questões familiares, de pessoas que influenciaram,

vivências com pessoas da área, [...] por isso optei pela enfermagem. [...] desde os primeiros semestres eu já tinha interesse pela pesquisa e pela docência, comecei a pensar nessa possibilidade de ir para a docência, pensando sempre na assistência junto, mas como o foco realmente na docência. [...] O grupo de pesquisa me permitiu essa construção e eu passar no mestrado. [...] no mestrado eu já tinha essa perspectiva de ir para o doutorado, já vinha trabalhando para isso, fazendo uma trajetória pensando no doutorado. Então terminei o mestrado e logo já prestei seleção para o doutorado, e tive aprovação. E nesse meio tempo no doutorado eu fui dar aula na URI [...] como professora com contrato emergencial e depois fiquei mais 2 anos como efetiva. No final de 2018 eu fiz o concurso na UFSM e fui chamada em 2019.

A pedra Turquesa tem uma cor azul meio verde tão única que inspirou a criação da cor de mesmo nome. A cor turquesa vem da presença do cobre na gema. Ela abre os caminhos, atraindo boa sorte e favorece a realização dos nossos sonhos.

A Professora Turquesa possui graduação em Terapia Ocupacional em instituição privada, especialização em Reabilitação Físico Motora, mestrado e doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana em instituição pública. É professora adjunta do curso de Terapia Ocupacional da UFSM desde 2021.

Minha mãe em conversa com uma psicopedagoga ela falou de um teste vocacional, fiz e nisso surgiu a terapia ocupacional na minha vida. [...] Não entendia, não tinha a mínima ideia do que era a TO, aí eu fui atrás, comecei a pesquisar, resolvi olhar a grade dos cursos da UNIFRA e tinha terapia ocupacional, está vou fazer, [...] mas eu tinha interesse por fisioterapia. [...] mas eu fui me apaixonando pela profissão, me descobri Terapeuta educacional. [...] Eu concluí a graduação já aprovada na especialização, [...] abre o concurso para substituto na UFSM, me mandaram edital. Eu pensei não tenho perfil nenhum para dar aula, eu não quero dar aula, eu quero atender paciente. [...] eu tinha duas colegas que até hoje eu digo que é culpa delas eu estar na docência, que elas começaram a insistir muito [...]. Depois resolvi fazer o mestrado na fono [...] acabei emendando a especialização no mestrado e na sequência o doutorado, então eu fiz uma coisa atrás da outra. [...] Enquanto estava no doutorado surgiu o segundo contrato de substituto, [...] para depois o concurso de efetivo.

Com certeza, ao pensar em pedra preciosa todo mundo lembra logo de cara do Diamante. Essa é uma gema formada por carbono puro, sua tonalidade mais popular é incolor com nuances amarelas, azuis e verdes. Sua alta resistência e dureza – um diamante só pode ser riscado e quebrado por outro – transformam essa pedra no símbolo do amor que não pode destruído.

O Professor Diamante possui graduação em medicina em instituição pública, residência Médica em [suprimido] e Medicina Intensiva, e mestrado em saúde materno

infantil em instituição privada. Possui experiência em consultório clínico, atua como intensivista pediátrico na rede hospitalar privada e na unidade de terapia intensiva pediátrica do HUSM há 20 anos, onde atua como responsável técnico. É professor do curso de medicina desde 2020 e atua professor universitário em uma instituição privada.

Iniciei o curso de medicina, ainda adolescente, sempre gostei de estudar o corpo humano e resolvi transformar esse gosto em uma profissão. Minhas influências externas foram sempre meus pais e primos médicos, fiz os 6 anos de graduação, já entrei direto na residência médica de Pediatria e medicina intensiva pediátrica (3 anos), sempre fui curioso pelo conhecimento da minha micro área que é a criança crítica, após a pós-graduação me inseri no mercado de trabalho e fiz mais assistencialismo, por vontade minha e necessidade do mercado, já no final da residência fui convidado a ser médico rotineiro da UTI neonatal HUSM, por contratos existentes na época, fiquei 2 anos assim e finalmente saiu o concurso RJU para UFSM onde me efetivei lotado na UTI neonatal, e lá permaneci por 12 anos sendo preceptor de médicos residentes, até 2014 quando me veio o convite para chefiar através de responsabilidade técnica a UTI Pediátrica do mesmo serviço, cargo que exerço até hoje. Um ano depois surgiu a oportunidade de mestrado na UFN, [...] e na sequência iniciei à docência na UFN e dois anos depois surgiu a oportunidade de professor na UFSM.

Desta maneira, de uma forma breve apresentamos os sete sujeitos que aceitaram participar desta pesquisa. Somente a partir da participação destas setes “pedras preciosas”, que foi possível a realização deste estudo, gratidão!

#### 4.5 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA, OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Os espaços da Educação Superior vêm sendo modificados constantemente pela evolução das tecnologias, por meio de mudanças sociais, ambientais e políticas. Sendo influenciada diretamente pelas políticas públicas de expansão, democratização do acesso e inclusão. Além de todas essas mudanças, estamos passando por uma pandemia a nível mundial, devido ao vírus SARS-CoV-2<sup>29</sup>, que causa uma infecção

---

<sup>29</sup> Coronavírus: nome dado a uma extensa família de vírus que se assemelham. Muitos deles já nos infectaram diversas vezes ao longo da história da humanidade. Dentro dessa família há vários tipos de coronavírus, inclusive os chamados SARS-CoVs (a síndrome respiratória aguda grave, conhecida pela sigla SARS, que há alguns anos começou na China e se espalhou para países da Ásia, também é causada por um coronavírus).

SARS-CoV-2: vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como “novo coronavírus”.

Covid-19: doença que se manifesta em nós, seres humanos, após a infecção causada pelo vírus SARS-CoV-2.

respiratória, provocada pelo novo Coronavírus, que recebeu o nome oficial de Covid-19. Essa pandemia ceifou muitas vidas, o que ainda está acontecendo, mas devido a vacinação da população, os números vêm diminuindo aos poucos.

Todos esses acontecimentos estão repercutindo não só na vida e na saúde da população, mas principalmente na educação. Assim como, a universidade as demais etapas e fases escolares, tiveram que [re] aprender a viver e conviver, o que exigiu mais colaboratividade do coletivo.

O mundo entrou em quarentena, devido à necessidade de isolamento social, como medida de enfrentamento à disseminação do novo Coronavírus. A maioria das atividades foram suspensas ou desenvolvidas de forma remota. As pessoas foram obrigadas a saírem somente para atividades essenciais, usando máscaras de proteção facial, e fazendo higiene frequente com álcool gel.

Muitos setores da sociedade praticamente pararam, e outros tantos passaram a ser desenvolvidos de forma remota, inclusive as aulas. Crianças e jovens passaram a ter suas atividades educacionais em suas casas através de uma tela de computador, celular ou Tablet. Isso gerou um período de intensas mudanças e adaptação a esse novo sistema remoto, conciliando momentos síncronos e assíncronos, descobrindo e explorando novas ferramentas tecnológicas.

Contudo, esse cenário revelou ainda mais as desigualdades sociais existentes, muitos alunos não conseguiram ter acesso aos aparelhos e as ferramentas para a conexão. No entanto, só isso não basta, é preciso desenvolver uma certa fluência tecnológica, para que se saiba manusear minimamente estes equipamentos. Junto deles aprender e construir possibilidades de uso desse aparato na sua área do conhecimento. Muitas escolas, e até mesmo as universidades, tiveram que se reinventar para atingir a um número maior de alunos e minimizar quadros de evasão e/ou abandono.

Diante deste cenário, a Universidade Federal de Santa Maria, suspendeu as atividades acadêmicas e administrativas presenciais, em todos os campi, através da Portaria 97.935<sup>30</sup>, a partir do dia 17 de março de 2020, por 30 dias, o que foi prorrogado diversas vezes ao longo do ano 2020 e 2021. Ficaram mantidas as funções

---

Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade> Acesso em: 08 out. 2021.

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/2020/03/PORTARIA-97.935.pdf> Acesso em: 24 nov. 2021

consideradas essenciais, tais como serviços de saúde, segurança e alimentação, bem como atividades administrativas imprescindíveis, conforme orientações das Direções de Unidade, durante esse período, as atividades poderão ser realizadas em ambiente virtual ou domiciliar.

Durante esse período a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), divulgou a Instrução Normativa N. 002/2020<sup>31</sup>, que regulamentou o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), no qual consta:

Art. 5º Em relação às atividades acadêmicas, a presencialidade física das mesmas está suspensa em toda a sua extensão (aulas, práticas, eventos, encontros, bancas, entre outros).

Art. 6º As atividades referidas no artigo anterior poderão ser executadas em Regime de Exercícios Domiciliares Especiais, inclusive avaliações.

Art. 7º As aulas teóricas e atividades práticas, onde seja possível sua execução (a critério do docente), utilizarão, durante o período de suspensão, meios virtuais para o seu andamento, dentre eles:

I – Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem, a exemplo do Moodle;

II – E-mail;

III – Grupos Específicos em Redes Sociais;

IV – Skype;

V – Aplicações do G Suite for Education;

VI – outras formas de compartilhar recursos e aplicar/avaliar atividades escolhidas pelo docente da disciplina e acessíveis aos estudantes.

Salientamos, inclusive, que esse estudo está sendo desenvolvido durante este período, momento em que as aprendizagens têm sido múltiplas. Apesar da distância ser concreta, esta não nos impediu de buscar mais conhecimentos e aprofundamento sobre a temática de estudo desta investigação, que está permeada pelos contextos que emergem destas mudanças na sociedade atualmente.

Logo, nos propomos a investigar como se constituem as aprendizagens deste professor iniciante no ensino superior, em um Centro de Ciências da Saúde. Que está inserido em um novo espaço, e que se depara com desafios e tensionamentos no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, principalmente nos últimos dois anos, devido a pandemia.

A pesquisa é concebida como algo inerente ao educador, pois como afirma Freire: “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (2009, p. 32).

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2020/03/IN-002-2020-PROGRAD-UFSM.pdf>  
Acesso em: 24 nov. 2021

Para que a pesquisa atinja os objetivos propostos, utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa, segundo Sampiere, Colado e Lucio, “[...] o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto.” (2013, p. 376). A reflexão se dá na aproximação do pesquisador e pesquisado, e se pauta em um aspecto construtivista, interpretativo, envolvendo várias realidades e diferentes indivíduos, admitindo a subjetividade.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador elenca indagações que vão sendo exploradas no decorrer do próprio desenvolvimento da investigação, com o respaldo nas vivências experimentadas ao longo das trajetórias, trazidas por esses sujeitos, buscando identificar os sentidos e significados que permeiam a sua constituição formativa.

Assim, buscamos descrever, compreender e interpretar os fenômenos por meio das percepções e experiências dos participantes, porém reconhecendo os seus valores e crenças, que são, inclusive, parte do estudo.

Buscando essa aproximação para descrever esse contexto e, para irmos além e interpretá-lo e explicá-lo, utilizamos também a abordagem sociocultural narrativa. Tal abordagem, construída por Bolzan (2019) tem como base os estudos de Vygotsky (2007), Clandinin e Connelly (2011) e Freitas (2002).

A narrativa de cunho sociocultural, que se caracteriza pela compreensão dos processos de desenvolvimento do homem, baseia-se nas narrativas dos participantes do estudo. Segundo Bolzan:

O aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo, que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos os nossos pensamentos, através de nossas vozes. Somos sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, os quais criam ideias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos. (2009a, p.73).

Acreditamos, pois, que o estudo que envolve as narrativas permite aos pesquisadores transitar por diversos modos de compreensão sobre a construção e reconstrução das histórias de vidas dos participantes, tanto pessoais como sociais. Na qual os sujeitos são os próprios personagens ao contar de si, suas vivências e

experiências e a maneira como experimentam o mundo, assim estabelecendo relações, refletindo, e produzindo sentido e significado sobre as suas ações.

A narrativa faz parte da história da humanidade, os seres humanos são, por natureza, contadores de histórias de geração em geração. Pois segundo Baptaglin:

Na abordagem qualitativa a preocupação inicial não se apresenta no número de sujeitos a serem pesquisados, mas sim, na potencialidade que determinado grupo de participantes pode trazer para as discussões propostas pela temática da pesquisa. Assim, o sujeito não é tratado de forma neutra e sim, apresentando opiniões e atitudes que são próprias de sua existência humana. (2019, p.93)

Sendo assim, a investigação narrativa de cunho sociocultural, parte do contexto concreto dos sujeitos, e deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e educativos, a partir de situações de diálogo, com o intuito de dar significado ao que foi narrado.

Logo, a pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência humana, pois é um estudo de histórias vividas e contadas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18).

Para Clandinin e Connelly, a perspectiva narrativa se tornou tão relacionada às histórias de vida, que são preenchidas de fragmentos narrativos, marcados em momentos históricos de tempo e espaço. Por isso, aprendemos sobre educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em educação. As pessoas vivem histórias e ao contar essas histórias se reafirmam, se modificam e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam gerações. (2011, p. 27).

Para que possamos atingir nossos objetivos na construção desta pesquisa, ela se deu em dois momentos. No primeiro momento foi realizado um levantamento das pesquisas desenvolvidas nos últimos seis (6) anos, o estado da arte.

E, posteriormente, um mapeamento inicial dos docentes iniciantes ingressantes e seus respectivos cursos e departamentos, considerando os últimos cinco anos. A partir deste levantamento, ocorreu a delimitação dos sujeitos aptos para participarem da pesquisa.

No segundo momento, ao desenvolvermos essa pesquisa, utilizou-se as entrevistas narrativas como instrumentos, pois os procedimentos narrativos instigam e favorecem a interação entre o pesquisador e os participantes.

Acreditamos que as entrevistas narrativas se constituem como oportunidade para levantar elementos e questionamentos relativos à compreensão dos profissionais acerca das suas experiências e sua constituição como docente.

Assim, optamos por utilizar como instrumentos de pesquisa entrevistas narrativas, orientadas por tópicos guia, de modo que cada docente irá relatar suas concepções e experiências sobre o tema da pesquisa. Para nos auxiliar neste processo elencamos, os seguintes tópicos guia<sup>32</sup>: trajetória pessoal e formativa, aprendizagem docente e contextos emergentes; perpassando a iniciação à docência, ao trabalho pedagógico e a assessoria pedagógica.

Figura 3 - Figura elaborada com as dimensões dos tópicos guia para a realização das entrevistas narrativas com os docentes



Fonte: Elaborado pela autora a partir da definição dos tópicos guia.

<sup>32</sup> Os tópicos guias estão expressos no Apêndice A



Quadro 11 - Composição dos tópicos guia a serem utilizados na entrevista com os professores participantes

<b>Trajetória pessoal e formativa</b>	<b>Aprendizagem de docente bacharel iniciante</b>	<b>Trabalho pedagógico</b>	<b>Assessoria Pedagógica</b>	<b>Contextos Emergentes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trajetória pessoal, acadêmica e profissional;</li> <li>- Escolha pela docência;</li> <li>- Influência na escolha pela docência;</li> <li>- como se constituiu docente;</li> <li>- Ingresso na instituição, desafios;</li> <li>- Formação buscada;</li> <li>- Experiências significativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Significado da docência para o bacharel da área da Saúde;</li> <li>- Concepções de aprendizagem docente;</li> <li>- Como aprende a docência;</li> <li>- Desafios docente bacharel iniciante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendimento sobre o trabalho pedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento Sobre a UAP;</li> <li>- Busca por orientação;</li> <li>- Como esta pode colaborar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendimento sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas de expansão;</li> <li>- Contextos emergentes;</li> <li>- Expansão Universitária;</li> <li>- Tecnologia na universidade;</li> <li>- Diversidade;</li> <li>- Sistema de cotas;</li> <li>- Ações afirmativas;</li> <li>-Internacionalização do ensino superior;</li> <li>- Mobilidade acadêmica</li> <li>- Ensino, pesquisa, extensão;</li> <li>- gestão.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos tópicos guia definidos para as entrevistas.

Desta maneira, buscamos emergir as experiências vivenciadas pelos docentes iniciantes e suas aprendizagens, como sujeitos centrais para as nossas reflexões, interpretações e análises. Nessa direção, como ressalta Bolzan sobre os estudos socioculturais com narrativas “[...] se caracteriza por um tipo de estudo/investigação que comporta uma análise – processo explicativo e interpretativo – na qual os processos de construção coletiva são acompanhados a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes. [...]” (2019, p. 20).

Bolzan, ainda salienta que:

[...] os estudos socioculturais com narrativas têm permitido situar o contexto e sua relação com a história dos sujeitos e suas comunidades de prática. O

espaço envolvido nos estudos narrativos deixa explicitadas as dimensões: social, pessoal e temporal, por meio da contextura dos discursos, expressando, assim, os dilemas e incertezas experimentados, em função da multiplicidade de papéis envolvidos no processo de tessitura da pesquisa. As vozes se multiplicam à medida que se contam histórias e delas se participa. A assimetria de papéis é experimentada a cada fase, [...]. (2019, p. 21).

A proposta de pesquisa com base em entrevistas narrativas abre espaço para que o sujeito expresse suas ideias, assim há aproximação entre o pesquisador e o colaborador, a fim de identificar e conhecer os professores iniciantes na educação superior, bem como os contextos emergentes nos quais estão inseridos.

Tais entrevistas também permitem que os sujeitos da pesquisa narrem situações, fatos e histórias sobre suas trajetórias profissionais e pessoais que venham a contribuir para a compreensão do processo de construção de conhecimento sobre a docência, a aprendizagem de ser professor a partir dos contextos emergentes.

Na pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural a entrevista também é marcada pela dimensão do social, como nos afirma Freitas:

[...] ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (2002, p. 29).

Dessa forma, a entrevista não é apenas uma sequência de perguntas e respostas, mas uma relação dialógica, a partir da interlocução entre ambos, considerando a fala subjetiva e real do sujeito, sem julgamentos. (BOLZAN, 2019).

Neste sentido, para que na interpretação dos achados, sejamos o mais fiel possível as narrativas, as entrevistas foram gravadas em áudio que, posteriormente, foram transcritas e enviadas ao entrevistado para complementar informações ou excluir elementos.

Após a realização das entrevistas, com o intuito de identificar e reconhecer as recorrências presentes nas narrativas, elaboramos um quadro com as recorrências, construindo as dimensões categoriais para a interpretação destes achados. Sobre isso, Baptaglin e Bolzan salientam:

Essas recorrências configuram-se nas ideias centrais presentes nos excertos narrativos de cada sujeito. Com base nessas ideias centrais organizamos quadros com os excertos possibilitando assim sistematizarmos os elementos categoriais. Esse é o primeiro agrupamento realizado a partir das recorrências o qual será novamente reagrupado e dará origem ao que compreendemos por eixos de análise/desdobramentos das dimensões. Os eixos de análise/desdobramentos das dimensões são os elementos que, após nova sistematização dos excertos, darão origem às dimensões categoriais. As dimensões categoriais configuram-se no que podemos chamar de estruturas macro representativas dos agrupamentos que foram sendo realizadas a partir dos excertos narrativos. Apresentam-se como estruturas que abarcam o conteúdo central dos excertos articulado ao referencial teórico e ao objetivo da pesquisa. Conseqüentemente, delineadas as dimensões categoriais, tens com maior clareza a categoria de análise do estudo. A categoria de análise é o elemento que representa de forma sintética o que se pode perceber das narrativas dos docentes, tendo em vista o referencial teórico e o objetivo do estudo. (2019, p. 96-97).

Ainda segundo Baptaglin e Bolzan (2019) esse é um processo longo, de muitas idas e vindas, para então compreendermos os elementos das trajetórias pessoais, formativas e profissionais destes professores iniciantes na educação superior.

#### 4.6 O PRODUTO

Como se trata de um mestrado profissional, esta pesquisa não poderia deixar de ser implicada, visto que o foco é buscar resolver um problema de ordem prática na vida cotidiana de uma instituição.

Neste sentido, como resultado da pesquisa, foi a construção de um produto capaz de contribuir para o acolhimento e o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes na área da saúde, a partir da construção de um canal de acolhimento aos docentes do Centro de Ciências da Saúde. Criada no Google Forms, e está vinculada a um e-mail de uso exclusivo da Unidade de Apoio Pedagógico do CCS, com um formulário que oferece um espaço de escuta para os docentes iniciantes do CCS.

Considerando o caráter inovador deste canal de acolhimento aos docentes, a Unidade de Apoio Pedagógico poderá lançar mão destes dados para propor futuramente atividades de formação continuada. A elaboração do produto completo está descrita no capítulo seis.

#### 4.7 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA

Este estudo baseia-se nas considerações éticas apresentadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM<sup>33</sup>. Dentre as orientações estabelecidas pelo Comitê, destacamos: o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)<sup>34</sup>; o termo de confidencialidade (TC)<sup>35</sup>, e a autorização institucional<sup>36</sup>; estes termos foram apresentados aos sujeitos colaboradores no ato da realização das entrevistas.

A submissão ao Comitê de Ética<sup>37</sup>, ocorreu após a qualificação do projeto, tendo em vista a necessidade da orientação e aprovação do estudo por uma comissão avaliadora.

A emissão da folha de rosto pela Plataforma Brasil<sup>38</sup> e o seu registro foi após o trâmite do projeto no Gabinete de Projetos do Centro de Educação (GAP), sob o número 057575.

A participação nesta pesquisa foi voluntária, a partir do convite individual aos sujeitos, que possuíam total liberdade para desistir da participação na pesquisa quando não se sentissem confortáveis ou disponíveis frente à temática, sem qualquer prejuízo. Isso porque podem surgir sentimentos de desconforto durante as falas em função dos sujeitos estarem narrando a sua própria trajetória pessoal e formativa, o que implica lembrar momentos e experiências que podem ter sido negativas.

Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente da pesquisa, ou o sujeito colaborador sofra algum dano moral poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável e fazer os encaminhamentos que julgarem necessários.

Durante os procedimentos do estudo, priorizamos o anonimato dos participantes, preservando a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho.

A pesquisa não acarretará nenhum custo ou despesa a esses sujeitos. As narrativas dos sujeitos colaboradores serão utilizadas única e exclusivamente, no

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/>. Acesso em: 14 dez. 2021

<sup>34</sup> Este termo está expresso no Anexo A

<sup>35</sup> Este termo está expresso no Anexo B

<sup>36</sup> Este termo está expresso no Anexo D

<sup>37</sup> Este termo está expresso no Anexo C

<sup>38</sup> Este termo está expresso no Anexo E

decorrer da execução do projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

As informações só poderão ser acessadas pela pesquisadora responsável e pela autora, sob responsabilidade das mesmas responder por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. Os sujeitos colaboradores terão acesso a todo material gravado e transcrito. E serão esclarecidos sobre a pretensão da divulgação dos resultados em veículos da área da Educação.

Os dados coletados através das entrevistas serão gravados e transcritos, arquivados em dispositivo de armazenamento de dados (pen drive) ou em um HD externo, pelo período de cinco anos a contar da publicação dos resultados, após este período serão inutilizados.

#### 4.8 PROCESSO INTERPRETATIVO-DESCRITIVO: CATEGORIAS E DIMENSÕES

Os pilares que dão sustentação ao processo de análise dos dados, nos exigiu o retorno ao nosso objetivo do estudo, quando buscamos compreender a consolidação da aprendizagem docente em contextos emergentes de professores bacharéis iniciantes em um Centro de Ensino da área da Saúde.

E aos objetivos deste estudo, que nos apontam a importância de atentarmos ao percurso percorrido pelos sujeitos ao longo da sua vida pessoal e profissional, anteriormente ao ingresso na docência no ensino superior. Como Rossetto e Bolzan destacam:

Conhecer e analisar detalhadamente as narrativas dos indivíduos pesquisados nos permite descrever os percursos de produção de suas pesquisas, bem como a constituição de sua autonomia no decorrer de suas atividades. [...] Trabalhar com a ideia do sujeito, que narra a sua própria história a respeito de seu processo de pesquisa, nos permite olhar esse mesmo sujeito como pessoa e como profissional. Assim, quando analisamos as narrativas dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, é possível compreender como a produção de suas pesquisas é capaz de mobilizar sua atividade de estudo, e conseqüentemente o desencadeamento da constituição de sua autonomia nesse próprio processo investigativo. (2019, p. 63).

O percurso investigativo por nós trilhado foi da pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural. As recorrências destacadas emergem das entrevistas narrativas dos sujeitos participantes, ao contar de si, isto é, as ideias e os aspectos comuns nas falas dos professores bacharéis iniciantes de um Centro de Ciências da Saúde. Tais

entrevistas se configuraram como substratos para pensarmos nossa temática de estudo, para assim realizarmos os entrelaçamentos com o conteúdo teórico do estudo.

Como elemento categorial central destacamos, o professor **iniciante**.

A categoria, professor iniciante, caracteriza-se pelo grupo de professores que ingressaram na universidade recentemente. Neste estudo estamos considerando os docentes que atuam na docência há pelos menos 5 anos, isto é, que ingressaram como professores efetivos nos anos de 2017 a 2021, no CCS. Todos eles atuam nos cursos de enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, terapia ocupacional e odontologia.

A atuação do professor iniciante na educação básica e na educação superior têm sido destaque nas pesquisas da educação nos últimos anos, nos estudos de Cunha (2010 e 2011), Isaia (2000), Tardif (2011), entre outros.

O início na docência é normalmente um momento carregado de muitas expectativas, entusiasmo e de realização pessoal, e para outros é um período de muitos desafios e angústias. Mas, para os nossos sujeitos foi um momento de enfrentarem ainda mais um desafio, além destes descritos. Ser professor iniciante durante um período pandêmico, com isolamento social durante os anos de 2020 e 2021.

Nesse sentido, para ter um panorama ainda melhor deste ingresso, convidamos os sete docentes de maneira que contemplasse o início, o meio e o final deste período, a qual obtivemos êxito.

Nas narrativas conseguimos identificar de forma clara esse momento pandêmico nas falas dos docentes, o que contribuiu na interpretação dos nossos achados. Assim além, da categorial central, professor **iniciante**, destacamos como duas grandes dimensões para análise: à **docência universitária** e os **contextos emergentes**, suas recorrências e evidências narrativas.

Para conhecer e interpretar detalhadamente os achados das entrevistas narrativas dos docentes, realizamos a sistematização das recorrências, como uma forma didática de organização dos achados, que se entrelaçam com o conteúdo teórico deste estudo, e chegamos ao seguinte quadro que baliza o nosso processo interpretativo:

Quadro 12 - Síntese das categorias e dimensões do processo interpretativo

<b>Categoria</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Recorrências</b>	<b>Evidências narrativas</b>
Professor Iniciante	Docência universitária	Trajatória pessoal e profissional	
		Trabalho Pedagógico	
		Quadripé universitário – ensino, pesquisa, extensão e gestão	
	Contextos Emergentes	Diversidade – cotas	
		Fluência tecnológica - REDE	
		UAP	
		Expansão	
		Internacionalização	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da dinâmica investigativa desenvolvida no grupo de Pesquisa Formação de professores e práticas educativas: educação básica e superior (GPFOPE) 2020.

Cabe salientar, neste momento, que esse modelo de categorização vem sendo utilizado pelo grupo GPFOPE<sup>39</sup> nos seus estudos e pesquisas desenvolvidas.

A primeira dimensão intitulada “**docência universitária**” é constituída pela trajetória pessoal e profissional do docente bacharel iniciante, incluindo suas trajetórias e vivências acadêmicas e profissionais anteriores ao início na docência, a sua escolha pela docência no ensino superior, suas aprendizagens e o seu trabalho

<sup>39</sup> O GPFOPE, coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan, vem desenvolvendo estudos sobre a temática contextos emergentes, há mais de duas décadas, o destaque aos contextos emergentes resulta dos estudos que desenvolvidos pela RIES, e contribuem para nossa definição conceitual caracterizando-se como as atuais (re) configurações dos diversos tempos/espacos nos quais os sujeitos redimensionam seus modos de ser, estar e fazer nos tempos/espacos escolares e/ou acadêmicos. Esses novos contextos que emergem são provocados tanto por movimentos oriundos do contexto sociocultural, como pelo resultado da implementação de novas políticas e programas governamentais, como, por exemplo, a expansão e democratização do ensino superior, a inclusão impulsionada por meio das ações afirmativas, assim como pelo avanço e disseminação das tecnologias digitais no cotidiano das IES. Portanto, neste cenário, evidenciamos que há muitos desafios e enfrentamentos que nos exigem (trans) formações no campo educacional, repercutindo em todos os níveis e modalidade de ensino, implicando em novos modos de pensar e fazer docente. Projetos guarda-chuva: *Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes e Arquitetônicas Formativas e Contextos Emergentes: formação permanente de professore.*

pedagógico. Bem como os elementos do quadripé universitário – ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Ainda nesta dimensão categorial, destacamos os desafios enfrentados pelo docente iniciante ao ingressar em uma instituição de ensino superior em cursos da área da saúde. Bem como a relação com o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão e as políticas públicas presentes no dia a dia do fazer docente, fazendo-nos refletir sobre os contextos emergentes.

Sendo assim, a segunda dimensão por nós destacada temos os “**contextos emergentes**”, que enfoca os aspectos que constituem a dimensão sobre os desafios da docência do professor iniciante, suas aprendizagens com destaque às políticas públicas frente a expansão universitária, a diversidade social e cultural, a fluência tecnológica, à internacionalização, e o uso do REDE.

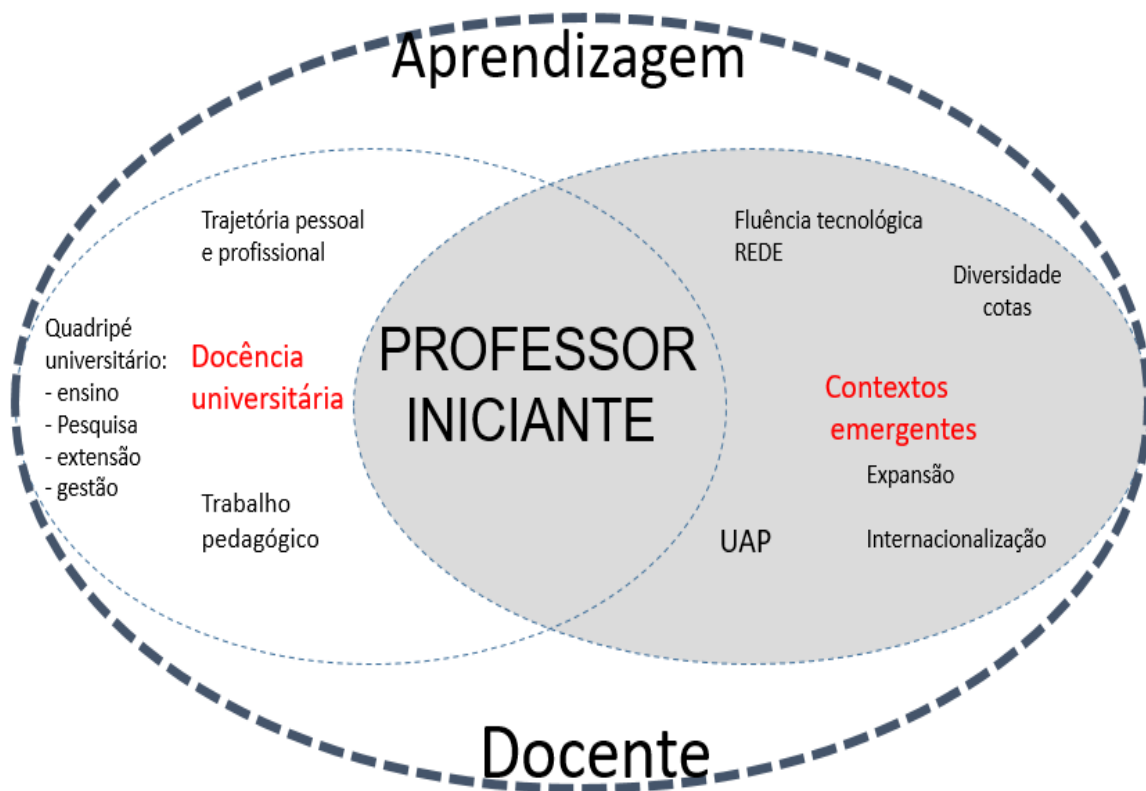
Para essa categorização considerar-se-á o ponto de vista dos professores iniciantes sobre os contextos emergentes, que perpassam pelas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do nosso país.

O sistema de reserva de vagas por meio das políticas públicas macro e as regulações internas da universidade, a redução de investimentos para a educação superior nos últimos anos. A busca por formação continuada, o auxílio das unidades de apoio pedagógico, a utilização e a experiência do uso do REDE no período pandêmico da Covid-19.

A partir desta sistematização detalhada dos achados das entrevistas narrativas dos docentes, realizamos a interpretação dos elementos destacados, que estão representados neste esquema com a síntese da proposta descritivo-interpretativa:



Figura 4 - Processo descritivo-interpretativo sobre as narrativas



Fonte: Elaborado pela autora a partir do processo descritivo-interpretativo sobre as narrativas.

Essa figura representa a categoria do professor iniciante, e suas dimensões: docência universitária e contextos emergentes, a partir das recorrências e evidências narrativas constituindo-se na aprendizagem de ser professor.

A seguir temos o processo descritivo-interpretativo, entrelaçando os excertos narrativos dos professores participantes, com o referencial teórico empregado neste estudo.



## 5 PROCESSO DESCRITIVO-INTERPRETATIVO DOS ACHADOS: APONTAMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM DOCENTE

A apresentação dos achados, assim como a construção dos resultados do nosso estudo partiu das orientações metodológicas contidas nos capítulos anteriores, a partir do nosso objetivo inicial, que orientou este estudo. Passando pelo espaço investigado, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pelos seus sujeitos os professores universitários iniciantes na área da saúde, que contribuíram com suas histórias para a construção desta pesquisa.

Esse processo interpretativo dos achados nos permitiram compreender as trajetórias e os sentidos da constituição do ser docente iniciante, suas aprendizagens e seus desafios na educação superior. E os saberes que são acionados durante esta fase inicial da carreira universitária.

A categoria, **professor iniciante** se constitui a partir dos tópicos e recorrências sobre a **docência universitária** e os **contextos emergentes**. A partir deles exploraremos as narrativas dos sujeitos, no seu processo de constituição docente. Nas narrativas eles expressam conhecimentos pessoais e profissionais, ao entrelaçarem suas experiências de vida com os seus saberes específicos da área da sua formação, aos conhecimentos científicos, aos saberes teóricos e práticos em um processo contínuo.

Isso implica, que o professor iniciante se reconheça e seja reconhecido no complexo e exigente contexto universitário, para assim assumir suas funções com responsabilidade e superando os desafios impostos pelo novo contexto de atuação profissional, o que na maioria das vezes não se dá tão facilmente.

Nesse sentido, nos primeiros anos na carreira o docente mescla a sua trajetória formativa com as suas experiências práticas de um profissional bacharel. O que Isaia (2001; 2003) denomina de “empolgação pela docência”, e que repercute no seu engajamento em aprender a função docente como iniciante.

Assim, os caminhos percorridos pelo professor bacharel iniciante, na sua constituição enquanto docente, perpassa pelos seus saberes adquiridos através das suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, mesclando os saberes teóricos e práticos ao longo da sua trajetória.

Nesse sentido, o docente iniciante transita entre ser estudante e ser professor, nas suas experiências enquanto acadêmico, conforme apontam estudos de Braun:

Para o professor iniciante, a carreira docente torna-se, muitas vezes, um grande desafio. Para aqueles que não possuem a formação inicial em curso de licenciatura isso é ainda mais evidente, tendo em vista que o enfoque nos cursos de pós-graduação é na pesquisa, com a centralidade em um estudo vertical. A pesquisa faz parte da construção identitária do professor do magistério superior, pois está interiorizada nas suas vivências formativas até então, o que traz à tona a exigência de saberes didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico na universidade. [...] no qual precisam ser considerados os saberes para além do campo científico e específico de uma disciplina ou de uma profissão. Isso implica, inicialmente, que o professor principiante se reconheça e seja reconhecido e legitimado no contexto acadêmico, complexo e exigente, para assumir com clareza e objetividade os desafios e responsabilidades universitárias. (2020, p. 91).

Nessa direção, Cunha (2010) reitera este ideário ao afirmar que os docentes iniciantes se inspiram, na maioria das vezes, em práticas e valores de seus ex-professores, a partir dessas experiências eles vão se constituindo professores. Assim, podemos ponderar, que para o professor bacharel iniciante, suas concepções do ensinar e do aprender estão relacionadas às suas vivências acadêmicas e à sua formação profissional, nos seus percursos trilhados e nos motivos que os impulsionam a tornarem-se professor.

Ainda nessa perspectiva, Bolzan afirma “considera-se que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico” (2002, p. 22). Suas aprendizagens como alunos ou profissionais, é que são acionados, na maioria das vezes, para dar sustentação a construção da sua docência, o que tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa e desafiadora frente aos contextos emergentes nas instituições de ensino superior.

### 5.1 Primeira dimensão: docência universitária

O contexto educativo da educação no Brasil está permeado por diversas demandas de origens sociais, econômicas, políticas, científicas, culturais e tecnológicas, aos quais chamamos de contextos emergentes, que acompanham a própria dinamicidade da sociedade.

Logo, à docência universitária para os nossos sujeitos iniciantes, é um desafio constante, pois eles se encontram ainda em uma fase de muitas expectativas, entusiasmo, e um momento de realização pessoal. Para Isaia e Bolzan,

Ao refletirmos sobre a tessitura dos processos formativos docentes, é fundamental pensarmos que esses 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, envolvendo os atores do ato educativo, professores e estudantes tendo como base o conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem colaborativa. (2012, p. 193).

Assim, estamos continuamente buscando compreender como essas mudanças se configuram nos tempos-espços do ensino superior, e como interferem no trabalho pedagógico do docente universitário iniciante na área da saúde. Segundo Isaia, Maciel e Bolzan:

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

Neste sentido, à docência é caracterizada como um trabalho complexo, pois ela parte de um conjunto de atividades realizadas pelos professores em constante movimento de reinvenção. Assim, segundo Gaeta e Masetto, “A identidade profissional se constrói com base no significado que a profissão tem para cada um, do que significa ser professor no ensino superior” (2013, p. 109).

Dessa forma, envolvendo uma multiplicidade de saberes e saberes práticos da sua formação, a partir das diferentes demandas do dia a dia, que envolvem as atividades do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão no ensino superior. Lemos reitera que:

[...] o professor universitário precisa ser um profissional múltiplo. Precisa ser um técnico e especialista num campo de trabalho, mas também precisa ser competente como pesquisador ou cientista em uma área do conhecimento. Já temos aí duas profissões, mas existem outras exigências: ele precisa ser um professor de nível superior capaz de ensinar e preparar profissionais, para realizar as tarefas mais complexas da sociedade. E, além disso, precisa estar

apto para ser um administrador, pois vai defrontar-se com a necessidade de gerenciar projetos de pesquisa e de ensino, coordenar grupos de trabalho e órgãos da estrutura administrativa universitária, como departamentos, cursos etc. E ainda precisa ser um escritor razoável. Uma das consequências das múltiplas atividades do professor, dessa polivalência, é a intensificação e a sobrecarga de trabalho, o que, por sua vez, gera a necessidade de trabalhar no tempo de lazer, com consequências em termos de desgaste físico e psíquico, assim como dificuldades na relação familiar. (2011, p. 108).

Desse modo, ao pesquisarmos sobre a docência universitária iniciante na saúde, buscamos pelo entendimento destes caminhos e dos descaminhos percorridos pelos sujeitos desta pesquisa até chegar à docência. E pela compreensão das vivências, das expectativas, e das motivações que os trouxeram até aqui. Sobre suas percepções de professores ingressantes no que diz respeito aos aspectos marcantes no seu ciclo de vida pessoal e profissional, e que se inter-relacionam. Sobre o que cada professor carrega consigo, suas crenças, valores e experiências que vão sendo consolidadas ao longo de sua trajetória e das suas vivências no meio educacional.

Nessa perspectiva, buscamos também compreender o ingresso e o acolhimento desses professores bacharéis iniciantes, para assim pensar acerca dos processos formativos ofertados a eles, auxiliando-os no desenvolvimento das suas atividades docentes.

É importante discutirmos sobre como se constitui o desenvolvimento profissional docente e sua articulação com os processos formativos, entendendo-os como um processo que engloba a dimensão pessoal, pedagógica e profissional dos professores, estes como seres unitários entretecidos pelo percurso pessoal, ciclo vital, e também pelo profissional, os diversos caminhos construídos ao longo da profissão. Tais perspectivas são acrescidas da dimensão do assessoramento pedagógico e das estratégias institucionais para a qualificação das práticas pedagógicas. (DEWES, 2019, p. 113).

Pois, não há como entender os sujeitos desvinculados de seus processos formativos e das suas trajetórias. Estas trajetórias pessoais e formativas que delineiam a constituição do ser docente que envolvem sua formação inicial e continuada, e suas experiências profissionais que os influenciaram pela escolha da docência.

Assim, podemos observar a partir das narrativas, que a entrada efetiva dos docentes no magistério superior ocorreu na maioria das vezes de forma circunstancial, pois eles optaram pela graduação em cursos na área da saúde.

Quando questionados sobre os motivos que os fizeram fazer a opção pela docência, os sujeitos relataram que essa não foi a sua primeira opção. E que a escolha

pela docência se deu mais tarde, principalmente pelo fato de terem contato com esse espaço de trabalho, pelas suas experiências e oportunidades que tiveram ao longo da sua vida acadêmica como evidenciamos na narrativa do professor Turmalina:

Isso é meio engraçado, eu nunca tinha me imaginado docente, e lá no hospital a gente trabalha muito com estagiários, fazendo orientação de estágio, e logo que eu me formei abriu essa vaga para substituto aqui, naquela época em 2003, eu não esperava fazer um concurso público para professor. Naquele tempo as vagas para professor substituto eram pouco concorridas, pois o salário era pouco atrativo, e como eu tinha experiência prática de toda a graduação dentro do laboratório, me convidaram para prestar a prova pela experiência. E eu acabei passando. E então que eu comecei a pensar nossa! Eu acho que eu vou gostar muito de fazer isso. Eu trazia a minha vivência do laboratório para ensinar na aula prática aqui no departamento. E quando acabou esse período de substituto eu fui fazer uma especialização e o mestrado. [...] As coisas foram acontecendo, eu não tinha plano de ser docente e as coisas foram acontecendo. (TURMALINA).

Nas vozes desses professores, encontramos vários aspectos importantes, e presentes em sua trajetória pessoais, formativa e profissionais, que colaboraram na constituição do seu ser docente. Como as suas primeiras experiências no mundo do trabalho os levaram para a docência:

A minha trajetória é bem ao contrário da maioria das pessoas, geralmente se formam e já sabem o que querem, eu gostava de muita coisa, mas eu só conseguia definir exatamente o que eu não gostava da faculdade. Mas então me formei e consegui um emprego em um consultório, que por sinal era bem elitizado. Percebi que eu tinha muita dificuldade de cobrar dos pacientes [...] Depois eu trabalhei em uma unidade de saúde, durante dois anos e onze meses, [...] eu sofria bastante porque estava executando uma [suprimido] que não era o que eu queria, que eu acreditava. [...] eu não conseguia fazer planejar, executar atividades de prevenção, de promoção de saúde, era só apagar incêndio, apagar incêndio e aquilo começou a me fazer muito mal. Surgiu um concurso para professor substituto em Porto Alegre, fui fazer, porque queria voltar para lá. Eu comecei a dar aula e foi muito difícil, porque claro eu não tinha uma formação específica para algumas coisas, eu tive uma certa dificuldade, mas por outro lado eu me encontrei ali e eu percebi que eu poderia trabalhar com a saúde coletiva, que eu já gostava, e eu vendo as teorias gostei mais ainda, [...] (AMETISTA).

Assim, podemos perceber que a formação em cursos de bacharelado é bastante específica para a formação específica do curso, para a atuação naquela área. Não há um preparo, nem mesmo uma preocupação com a formação para a atuação na docência nestes cursos. Segundo Anastasiou: [...] a maioria dos professores que atuam nas instituições de ensino superior, os diferentes cursos efetivados na

universidade não funcionaram como preparação para a docência, com exceção dos professores oriundos da área da educação ou licenciatura [...]” (2002, p. 8).

Ainda para a mesma autora (2002), os professores em suas graduações discutiram a questão do ensino e da aprendizagem, mas para outra faixa de idade, e não para a educação superior. Esses docentes tornaram-se professores da noite para o dia, dormiram profissionais e pesquisadores e acordaram professores. Assim, tradicionalmente, à docência no ensino superior, é exercida por profissionais de reconhecida competência na área em que atuam, e geralmente são recrutados por concurso público ou por convite em instituições privadas.

Na pesquisa evidenciamos que alunos que se destacaram ao longo da graduação também são convidados para a seleção de professor substituto:

Nesse meio tempo que eu terminei a minha graduação e comecei a especialização, eu terminei a graduação em agosto, e no final de setembro abre o concurso para substituto aqui na UFSM, e eu não ia fazer, mas me mandaram o edital. Eu não tenho perfil nenhum para dar aula, eu não quero dar aula, eu quero atender paciente. Eu não vou dar aula, não tenho formação para isso, imagina eu, quem sou eu saindo da graduação e já entrar em uma turma para dar aula. Não! [...] Aí chegou uma professora, ela só me olhou: o que que tu tem a perder? O não tu já tens! Assim você vai pelo menos saber, vai conhecer como é uma seleção para professor substituto, você vai entender o processo, é um processo diferente de uma seleção para efetivo. Mas eu: professora, eu não quero dar aula! Eu quero atender, eu não me vejo dando aula. [...] Eu estou recém saindo da graduação. Mas eu fiz o concurso, passei e comecei a dar aula no início do mês de novembro. Foi tudo muito rápido, eu já estava na frente de trinta e poucos alunos dando aula. (TURQUESA).

A partir desta oportunidade de emprego como professor substituto, a maioria dos nossos sujeitos relatam que foram experiências muito significativas. E afirmam ainda que ao logo deste tempo passaram a desenvolver o gosto pela docência, e que foram se descobrindo na própria profissão, a importância do trabalho formativo de outros profissionais, e buscando mais formação para o ingresso na carreira docente, nas palavras de Ametista:

Surgiu um concurso para professor substituto, eu comecei a dar aula e foi muito difícil, porque claro eu não tinha uma formação para algumas coisas, eu tive uma certa dificuldade, mas, por outro lado, eu me encontrei ali. E eu percebi que eu poderia trabalhar com a saúde coletiva, que eu já gostava, e eu vendo as teorias gostei mais ainda, porque a que eu tive na faculdade era muito raso ainda. [...] Quando eu fui dar aula, ela não foi a mesma que eu tive na graduação. Daí era saúde coletiva e eu me apaixonei mesmo, tive o sentimento que eu realmente queria trabalhar com a formação em saúde e trabalhar para que os alunos, outros



jovens não passassem pelo que eu passei, assim aquele período de desgaste, de dificuldade de se organizar, de lidar com gestão do município, que eu entendia uma lógica de odontologia, e eles outras. (AMETISTA).

Nesse sentido, as experiências como professor substituto, foram muito importantes para constituição do seu ser docentes. Essas experiências como substitutos aliadas à busca pelo aperfeiçoamento no mestrado e no doutorado contribuíram para esta escolha profissional na docência. Pois um docente, especialmente bacharel, não se torna docente da noite para o dia. É um caminho trilhado para além da sua graduação, com a participação em atividades orientadas, com a interação e o convívio com os seus professores orientadores em projetos, que muitas vezes fazem este despertar pela docência, como podemos perceber na seguinte narrativa:

Eu pensei, estou gostando de dar aula, estou gostando bastante de estar inserida no ambiente acadêmico, eu vi que aquilo estava começando a fazer sentido para mim, dar aula fazia sentido, estar com os alunos. Fazia sentido viver esse ambiente, o trabalho mais prático da Terapia Ocupacional. A escolha pela docência foi aos poucos, eu digo que eu me descobri docente no curso, então foi nesse momento que eu entrei para começar a dar aula, fui descobrindo esse gosto por estar junto dos alunos, da pesquisa e da extensão também. Então, eu quero ser professora, eu vou fazer mestrado e doutorado. Foi bem uma descoberta, porque antes eu dizia que Deus me livre, eu não quero ser professora. [...] Então, eu estou na docência, estou fazendo a especialização, o que eu vou fazer depois que terminar essas duas coisas [...] Isso foi assim! Ó girou uma chave em mim naquele momento, baixou ou virou, não sei, uma chave que eu consegui entender que realmente eu gostava da docência. (TURQUESA).

Sendo assim, a partir destas experiências e deste despertar, que a sua inserção como professor efetivo se deu de forma consciente e intencional, houve a busca por algum tipo de qualificação, uma vez que não há preparação para ser professor na educação superior. As narrativas que seguem nos permitem compreender este processo:

Como docente eu acho que são anos de preparação, eu queria muito ser professor da UFSM [...] eu queria muito, me preparei anos para uma chance nesse departamento. E como eu brinco com meus colegas a gente para virar docente faz uma longa trajetória de trabalhos voluntários, pode dizer, porque a gente passa muito tempo indo atrás de conseguir publicação de fazer, [...] tu te envolve com paciente, coleta amostra, faz experimento para tentar publicar, para fazer currículo, porque tem muita gente que produz bastante também nessa área, então é competitivo ter um currículo suficiente para passar no concurso. Apesar das experiências docentes anteriores, não é só isso que conta na hora de fazer um

concurso, para passar no concurso precisa preparação, é preciso estar em um dia iluminado eu acho, porque tem que ir bem na prova, e ir bem na prova didática, no sorteio do ponto, de tudo isso. Mas aí o currículo você não consegue resolver no tempo daquele edital, é uma coisa de longo prazo. [...] Então foi uma temporada longa de trabalho voluntário que quem só vê o professor não vê a trajetória anterior para chegar aqui. (TURMALINA).

Na verdade, a docência fez parte da minha vida desde que eu nasci, eu sou filha de professores, meu pai era professor da Universidade Federal de Santa Maria e a minha mãe era professora da rede da Rede de Educação Básica aqui em Santa Maria. Então eu cresci dentro desse meio, eu e meus dois irmãos. [...] Então, a profissão de professor sempre fez parte da nossa vida, e assim a gente acompanhava eles nas atividades de corrigir trabalhos, acompanhar durante a aula, a gente sempre tinha isso. Então quando eu entrei na graduação de educação física, [...] foi uma coisa que eu gostava muito, porque eu sempre gostei desse contato com aluno, com a aproximação, esse processo pedagógico da construção. Mas quando eu cheguei lá no meio da educação física, eu entrei em 2005, em 2007 mais ou menos, eu percebi que eu sentia falta de algo mais voltado para saúde, dessa aproximação. Então acabei ingressando na fisioterapia quando eu me interessei, quando eu pude adentrar e conhecer um pouco mais a parte da saúde, eu me senti mais à vontade ainda de atuar como docente nesses espaços. Mas o meu foco sempre foi ser professora, eu nunca quis ser outra coisa que não fosse professora, mesmo como [suprimido] sempre tinha aquela carta na mão assim, senão tudo der errado eu vou trabalhar com a minha área, mas eu queria ser professora. (ESMERALDA).

Assim, ainda podemos perceber que a escolha pela profissão docente se deu de forma diversa entre os colaboradores, para alguns foi como uma oportunidade de emprego em uma universidade pública, para outros um ideal de vida, um sonho que apesar de idas e vindas tornou-se realidade. Para outros foi sempre uma opção considerada, como podemos ver na fala da professora Rubi, mesmo com dúvidas sobre a área específica a seguir:

Eu sempre me interessei pela docência, na verdade eu sempre quis ser professora, mas eu nem sabia do que. Aí no ensino médio eu entendi que eu queria ser professora de literatura, então a minha escolha foi pelo curso de letras espanhol, talvez tenha sido um pouquinho equivocado, pois eu me interessava era por linguística e entendi que muito do que eu gostava da linguística era do que se ocupava o curso de [suprimido] foi onde eu fiz vestibular novamente. [...] terminei em 2008. Eu tinha interesse em carreira acadêmica desde aquela época, fiz seleção para o mestrado, essa possibilidade de ser docente se renovou bastante, eu tinha vontade de ser [suprimido] clínica, mas o mestrado me fazia ter muito desejo pela docência universitária então [fui ser professora]. (RUBI).

Outros expressam também o fato de se inserirem tardiamente na docência, como um fator positivo, devido a bagagem adquirida com a experiência, como afirma o Professor Diamante: “como iniciei no magistério tarde, pude trazer as minhas

experiências de fora para dentro da sala de aula. ” Observamos que as trajetórias pessoal e profissional permeiam o ser professor. A docência vai se organizando permeada por tais trajetórias como observamos na narrativa do professor Diamante.

Estas são construções que se dão ao longo do tempo, eles são bacharéis, experimentaram as suas carreiras antes de iniciarem à docência. E com a expansão da educação superior, em especial após a implantação do REUNI, houve um aumento pela demanda de profissionais docentes e novas oportunidades surgiram, como afirmam Gaeta e Masetto:

Isso tem aumentado a demanda por professores para atuarem nesse nível de ensino, abrindo ótimas oportunidades e perspectivas para quem deseja iniciar uma carreira no magistério superior. Esse início pode ocorrer de diversas maneiras, envolvendo desde profissionais que exercem determinada atividade no mercado de trabalho e depois de alguns anos decidem enveredar pelo caminho da docência, até mestres e doutores, muitas vezes ainda bem jovens e quase sem experiência profissional ou de magistério, que se candidatam a lecionar no ensino superior. (2013, p.09).

Esses espaços ampliados, possibilitaram oportunidades como podemos ver nas narrativas dos professores Rubi e Diamante:

Desde que eu terminei o mestrado eu trabalhei em consultório, isso deu cerca de 10 anos de consultório, até que eu ingressasse na carreira docente. Durante todo o meu período de doutorado e o período que eu fiquei trabalhando no hospital universitário eu tive consultório, e trabalhei em uma prefeitura, foi uma experiência muito importante, [...] (RUBI).

Surgiu a oportunidade de mestrado na UFN, instituição que estava abrindo um curso de [suprimido], e isso me motivou seguir na carreira acadêmica até para depois me engajar lá como professor, por facilidade de ingresso em função do mercado de trabalho e mercado “acadêmico” reduzidos em minha sub especialização. Fiz os 2 anos do mestrado e na sequência iniciei à docência na UFN, dando aulas para o curso de [suprimido]. Dois anos depois surgiu a oportunidade de ser professor na UFSM, fiz a prova, com mais três colegas e obtive o 1º lugar. Abracei essa causa também e fiquei mais certo de que esse era o meu rumo, ser professor. (DIAMANTE).

Nessa direção, evidenciamos que os saberes docentes são elementos imprescindíveis para compreendermos a aprendizagem de ser professor. Os estudos de Tardif (2011), apontam que o docente necessita ter múltiplos saberes, sendo estes provenientes de fontes variadas, são saberes provenientes das experiências pessoais que são adquiridos ao longo da sua vida.

Assim, o autor destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes pessoais, adquirido pela história de vida e pela socialização primária; os saberes curriculares da sua formação escolar anterior (dos livros didáticos, dos programas escolares e dos conteúdos); os saberes da provenientes da própria formação e da experiência profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); e, por fim, os saberes experienciais profissionais.

São saberes que vão sendo consolidados, na medida em que este professor vai se constituindo docente, por meio da sua aprendizagem de ser docente. Logo, o processo de reflexão sobre o seu modo de aprender e de ensinar, abrange questões relativas ao domínio de conhecimento específico da sua área de formação e ao domínio do campo didático-pedagógico, permitindo uma dinamicidade que é singular de cada professor.

Neste estudo, observamos que os saberes mais acionados foram os saberes disciplinares e os experienciais adquiridos ao longo da sua vida acadêmica, profissional, e das interações durante os cursos de pós-graduação. E que foram movimentos importantes na escolha pela docência universitária. Nessa direção, Isaia e Bolzan reiteram:

O movimento envolve as marcas da pós-graduação que podem ser anteriores ou posteriores à entrada na carreira do magistério, mas, de qualquer modo, sinalizam uma nova perspectiva docente, voltada para a pesquisa e orientação de estudantes. Os docentes creditam aos Cursos de Pós-graduação *stricto sensu* a expansão de seus horizontes conceituais e a possibilidade de formarem-se como pesquisadores e como docentes na educação superior, o que lhes dá maior maturidade para exercer a docência, [...] (2012, p. 194).

Desse modo, a pesquisa nos mostrou que a aprendizagem da docência é uma construção permanente. Onde o professor bacharel, tendo como suporte teórico-metodológico os saberes da sua área específica de formação, busca se constituir docente enquanto supera seus medos, obstáculos e incertezas nas situações vivenciadas no cotidiano educacional. Para Braun:

A aprendizagem docente é um elemento fundamental nesse processo, pois ninguém nasce sabendo o exercício da docência e ninguém esgota esse aprender, na formação inicial, a lidar com os desafios e os obstáculos de ser professor. A formação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que formam os sujeitos para o magistério superior, possuem um enfoque na pesquisa e não para a docência, momento no qual os conhecimentos

pedagógicos e metodológicos ficam à margem das práticas de preparação técnica e científica. (2020, p. 85).

Na sequência, apreciamos a compreensão que alguns professores têm sobre o seu processo de iniciação na docência do ensino superior,

Então esse ser iniciante é um desafio constante, de tu estar querendo mostrar o seu papel aqui dentro da universidade, o seu papel dentro do seu contexto de trabalho, até para as tuas próprias colegas te visualizarem como docente, porque até então eu era estudante. Tinha todo esse processo, eu não estou mais no papel de estudante de doutorado e pós-doutorado, agora eu sou colega de vocês. E conseguir me colocar nessa posição e dar conta de tudo isso, dar conta do tripé, agora quadripé da universidade, dar conta de tudo isso sendo iniciante. (SAFIRA).

Ser professor bacharel iniciante para mim significa uma forma de mostrar aos alunos nas práticas de medicina, como é o profissional fora dos centros universitários, o mundo lá fora, eu venho de uma geração em que a academia somente ensinava o que estava no livro e depois lá fora “vire-se”, isso eu não quero para meus alunos. [...] A minha aprendizagem, leva o contexto básico do aprendizado médico que diz que a medicina é uma ciência baseada em evidências, ou seja, minha aprendizagem está em passar aos alunos o que deve fazer em diversas situações que o programa da disciplina aborda. Eu estou aprendendo claro o que mais tenho dificuldades, a parte burocrática da coisa. Sou muito prático e objetivo, e isso passo aos meus alunos como qualidade do médico que está ali para ajudar e não atrapalhar no tratamento. (DIAMANTE).

A importância deste estudo sobre os saberes da prática profissional da docência universitária, se dá, pois como vimos o ingresso na carreira docente de professores bacharéis, ocorre na maioria das vezes com os conhecimentos profissionais relativos à formação de origem, segundo ANASTASIOU (2002) e ISAIA (2007).

Os professores bacharéis iniciantes, geralmente, não possuem formação pedagógica, apenas o seu curso de bacharelado e as poucas experiências ofertadas nos cursos de mestrado e doutorado, e nos grupos de pesquisa, o que se reflete no seu trabalho pedagógico diário. Pois, o trabalho pedagógico segundo Isaia e Bolzan, “caracteriza-se pelos processos de organização e de escolhas de caminhos metodológicos adotados para produzir a aula. ” (2012, p. 198). Refere-se à organização do seu trabalho didático-pedagógico diário, o seu planejamento, à seleção dos conteúdos teóricos e práticos a serem ministrados, e ao modo como irá avaliar a aprendizagem dos alunos:

Eu estou aprendendo a docência muito na prática mesmo, como eu disse eu vejo muito o pessoal que vem das licenciaturas, eles têm essa questão de entender teorias sobre docência. Eu já fui pela prática, e estudando por conta de algumas coisas. Então, para mim a docência lá ficou mais no caminho da prática do que realmente na questão do teórico. Se hoje eu fosse para a teoria da docência, para mim fica mais difícil eu te falar, agora prática é o que eu vivo em sala de aula no dia a dia, é o que eu fui aprendendo ouvindo. (TURQUESA).

A partir das narrativas, temos indicativos de que a construção da aprendizagem de ser docente bacharel, exige uma postura de reconhecimento da sua condição, dos seus saberes específicos dos conteúdos disciplinares e práticos. Para aquisição desses saberes, é necessário um preparo científico, técnico, político, social, ético e pedagógico. A busca pelos saberes didáticos pedagógicos do professor bacharel, geralmente, se dá nos cursos de pós-graduação. Corroboram neste sentido o professor Turmalina:

São poucos os que concluem o mestrado e o doutorado e na sequência passam como professor efetivo, sem ter uma produção e um envolvimento com um monte de coisa. Isso é um dos desafios para o ingresso na instituição. [...] eu esperei, eu acho que eu cheguei tarde aqui na docência comparado com a média, tem um lado bom que cheguei mais maduro na parte técnica e até pedagógica, deu maturidade. Mas normalmente tem muita gente que começa a carreira mais cedo, que tem mais energia, talvez para correr atrás de um monte de coisa que tem que ter na pesquisa e tudo mais. Eu atrasei um pouco porque eu queria fazer o doutorado na área que eu queria, não foi doutorado dos sonhos, foi bem desafiador, foi desgastante, estava longe de casa, [...] foi bom também para me maturar enquanto docente, porque também é outra abordagem, ver como as coisas funcionam em outro ambiente foi bom, [...] a experiência prática ali com alunos, com dia a dia com os estágios, com a questão de liberar o laudo, de discutir com médico resultado, de atender paciente também uma experiência significativa para me tornar o ser docente de hoje. (TURMALINA).

A professora Safira relata que no já no curso, descobriu a importância da pesquisa para acrescentar a sua rede de saberes, e ampliá-los para projetar-se para a docência. O seu interesse pela pesquisa, o fez desenvolver uma formação acadêmica de excelência, buscando outra instituição para continuar os estudos, ao mesmo tempo que se inseriu na docência:

E depois eu fui buscar em outra instituição que é aqui na UFSM, na qual eu tinha interesse pelo mestrado acadêmico, e no final da graduação me inseri em um grupo de pesquisa aqui, que era coordenado com a professora [suprimido], o qual atualmente eu lidero. Então eu comecei essa trajetória no grupo no final da minha graduação, comecei a minha aproximação, a minha inserção com o grupo de pesquisa, me permitiu essa construção e eu passar no mestrado e posteriormente no doutorado. E nesse meio tempo no doutorado eu fui dar aula na URI Santiago.

Então eu fazia assim, no primeiro semestre do doutorado fiz as disciplinas, que é um semestre mais puxado e depois eu fui dar aula lá na URI. Dei aula por um semestre e larguei, e daí consegui bolsa aqui. Me foquei no doutorado que estava bem puxado, e eu acabava viajando sempre, mas depois acabei fazendo uma outra seleção e retornando para URI e ficando mais um tempo como professora com contrato emergencial e depois fiquei mais 2 anos como efetiva, acredito que mais ou menos isso. No final de 2018 eu fiz o concurso aqui, e fui chamada em 2019 [...] (SAFIRA).

E ao se depararem com a docência na educação superior, muitos destes professores iniciantes buscam as aprendizagens do seu tempo de estudante, usam seus professores como modelo, na tentativa de superar suas dúvidas e dominar o conteúdo, como nos afirmam Gaeta e Masetto:

É natural que os professores iniciantes na docência do ensino superior, assim como outros profissionais em princípio de carreira, apresentem uma série de dúvidas, expectativas e ansiedade, tanto as relacionadas ao domínio do conteúdo específico de sua disciplina, quanto, principalmente, as vinculadas aos novos conceitos e propostas didáticas exigidas pelo sistema educacional vigente. (2013, p.10).

Para outros, é um momento de angústias e medos, como destaca Isaia (2000), pois ela define esse período como sendo de sobrevivência, pois há um choque com o real. É um período de descoberta vinculada à ideia de entusiasmo inicial para exercer a profissão, e que ambos são vivenciados simultaneamente, em especial, para aqueles que não possuem a formação inicial em curso de licenciatura, que é o caso dos bacharéis foco do nosso estudo.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a questão da formação dos professores universitários está restrita a apenas um artigo: Art. 66 – “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Mas é perceptível nas narrativas que essa formação é abrangente e muito mais focada para a pesquisa específica de cada curso, e não para atuação na docência.

Para Rodrigues:

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. (2015, p. 54).

Constatamos também nas narrativas a preocupação dos docentes nas buscas pelo mestrado e doutorado de forma individualizada. Porém, não há preocupação efetiva por parte da instituição com a formação pedagógica aos docentes bacharéis iniciantes, pelo menos de forma clara. O que existe são algumas ações ofertadas pela PROGEP, mas como obrigatoriedade é a “Trilha de Iniciação ao Serviço Público”.

É importante referir que isto vem se modificando, observamos com as últimas gestões da instituição, no final do ano de 2021, foi aprovada uma minuta de Resolução da Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal, já descrita no capítulo teórico, porém sem data ainda para o seu início. Nela o destaque é na busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético, estético e político do (a) docente, por meio da reflexão, da avaliação e do estudo constantes sobre a prática educacional, de forma a valorizar as experiências pessoais e profissionais dos (as) docentes nas diferentes áreas do conhecimento. Integrando-se a elas de forma a construir relações dialógicas que repercutem de forma significativa no cotidiano do trabalho docente e que contribuam para o desenvolvimento profissional.

Além da resolução, a PROGEP também oferta um rol de cursos de capacitação ao longo do ano, com temas bem variados e com livre participação. E ainda os professores podem contar com ações e espaços de reflexão promovido pelas UAPs, como já destacado pela professora Rubi:

Mas muito da minha angústia diminuiu no ano de 2019, lá nesse grupo do CCR, porque o que eu vivenciava, de sofrimento, não era só eu, as angústias que eu tinha, elas eram muito semelhantes aos que os outros professores tinham, dos diferentes centros. Então, nós tínhamos o Centro de Educação, o Centro de Artes e Letras, do próprio CCR, daqui do CCS, de outros cursos não me lembro mais, acho que do CT tinha também. E angústia muito semelhante entre todos os professores, mesmo entre os mais experientes. Então aquilo me confortava, porque foi quase um grupo terapêutico para mim. Além de eu estudar nos grupos, assuntos eram extremamente importantes para o fazer docente, toda semana tinha um tópico que era estudado, tinha o que era relatado, então eram as rodas de conversas que enriqueciam demais, demais. Eu não perdia nenhum encontro, foi o que me segurou muito assim, como suporte.

A narrativa demonstra a importância de um trabalho sistemático de suporte para os professores iniciantes. Embora a busca seja voluntária, esta oferta é uma



forma de acolher as necessidades e angústias dos professores ao longo das atividades que precisam realizar.

Observamos, ainda, que os professores ao iniciarem suas atividades, acabam por assumirem múltiplas tarefas além do ensino, e acabam não encontrando tempo para participarem desses cursos e formações promovidos pela instituição.

A maioria dos docentes ao ser questionado sobre seu interesse na realização do Programa Especial de Graduação (PEG), alegam ter interesse, mas sem tempo disponível no momento:

Se eu fosse fazer o PEG, eu já pensei várias vezes, eu não estou conseguindo dar conta, eu estou usando os sábados e domingos para resolver as coisas da coordenação, e orientação e se eu pegar o PEG, é bastante tempo né, envolve vários finais de semana, por um ano e meio, tem que ter todo um planejamento, não dá para fazer assim. (TURMALINA).

[...] eu não tive uma formação específica de docência, não conhecia todos esses órgãos dentro da instituição. Eu acho super válido se fosse obrigatório (fazer a PEG) durante o estágio probatório, porque daí a gente se obriga. No momento o que eu sinto é apagando fogo, tentando dar conta de tudo, e é difícil a gente ter tempo para olhar para a gente. (AMETISTA).

Segundo Anastasiou:

Quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino está se encontra circunscrita “a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas”. Situa-se nesta disciplina, muitas vezes, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência. (2005, p. 4).

Esta falta de formação específica para a docência foi recorrente em todas as entrevistas, pois se trata de professores bacharéis. Suas experiências mais relacionadas com a docência se deram quando eram alunos da pós-graduação e nos grupos de pesquisas, como evidenciamos nas narrativas a seguir:

Mas eu acho bastante desafiador ser professor, acho difícil, é que nos falta formação, apesar de possuir mestrado e doutorado, fica muito distante da nossa realidade o fazer docente, é isso que eu sinto. O mestrado e o doutorado não são suficientes. (RUBI).

Uma das influências para a docência é os bons professores que a gente teve durante a graduação, que acaba nos estimulando. E a gente usa muitas vezes o

que achou que deu certo e o que não deu certo nas aulas. Quando a gente teve que dar a primeira aula, tentar aplicar o que sabe, especialmente para quem não tem essa formação pedagógica mais teórica, eu acho que assim se constituiu o docente. (TURMALINA).

A professora Safira manifesta que teve interesse em participar da iniciação científica na metade do curso. Além das atividades de ensino, ele desenvolveu um interesse pela inserção na escrita científica, na participação em eventos ao longo da sua trajetória acadêmica e com isso o interesse pela docência. Por isso destacamos mais um excerto da sua narrativa, quando ficou evidente o seu movimento de inserção na iniciação científica e na participação de projetos de pesquisa, sendo inclusive hoje o líder deste grupo de pesquisa, além das vivências das docências orientadas:

E a partir daí comecei essa inserção na escrita científica, em eventos, e pensar nessa possibilidade de ir para a docência, pensando sempre na assistência junto, mas como o foco realmente na docência. A minha inserção no grupo de pesquisa me possibilitou esse maior conhecimento, esse suporte, uma aproximação junto com outros docentes, então foi uma das oportunidades de ser docente, de vivenciar essa oportunidade profissional. E também buscando suporte, óbvio nas práticas de docência orientada, que é muito importante, que é um espaço que a gente tem no mestrado acadêmico e no doutorado, que são as docências orientadas I, II, III e IV. Foram oportunidades que contribuíram para essa minha formação enquanto docente e também pesquisadora. Esse preparo durante a formação. (SAFIRA).

Sendo assim, podemos observar que já se desenvolvia naquele momento a construção de um professor iniciante. Aquele momento já despertava no acadêmico o gosto pela docência, significava o início da vinculação da teoria com a prática, e a busca pela consolidação da sua formação através da pós-graduação. A inserção na pesquisa, proporciona ao acadêmico desenvolver os saberes da formação profissional e científica, que estão compostos na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Neste sentido, para além de uma formação pedagógica específica para atuação como docente, os relatos davam conta da falta de conhecimento da própria instituição, com a sua organização departamental. Por isso a importância de apresentar a organização institucional ao docente que está iniciando, o seu funcionamento, os cursos e suas diretrizes pedagógicas, segundo os estudos de Wiebusch:

Ao tornar-se professor universitário, é necessário conhecer a gestão da instituição de ensino, a partir da sua dinâmica institucional, administrativa e pedagógica. Sendo assim, ao ingressar na universidade, é necessário que os professores sejam apresentados à instituição, de modo a conhecerem os espaços de atuação, a fim de reconhecerem-se com propriedade no campo

profissional. Para conhecer o (s) curso (s) em que o professor irá atuar, é preciso compreender o projeto político pedagógico, as ementas e os componentes que constituem a matriz curricular do (s) curso (s), buscando atribuir sentido e significado a sua atuação docente. (2016, p. 44).

Em muitas entrevistas, foram recorrentes as dificuldades que foram encontradas pelos participantes por não conhecerem a instituição como um todo, o seu funcionamento, o seu organograma, a quem recorrer em caso de dúvidas sobre o registro e a tramitação de projetos de ensino, pesquisa ou extensão. Para outros a insegurança, a questão da adaptação ao ensino remoto e a falta de motivação dos alunos durante a pandemia, foram alguns dos desafios a mais impostos pela iniciação à docência em um período pandêmico:

Eu acho que aqui, para mim o principal desafio é que a instituição é muito burocrática, é difícil saber o caminho das pedras. Eu digo o caminho das pedras assim, por exemplo eu quero fazer um registro de projeto cada vez era uma informação diferente. Isso fragiliza, dificulta e desmotiva. (RUBI).

Foi bem desafiador, porque eu não sabia nada das tramitações, mas por outro lado foi uma experiência incrível, de aprendizado, mas paguei um preço mentalmente e fisicamente, até porque foi muito, muito, muitos dias trabalhando em três turnos, muitos sábados e domingo em reuniões. Eu e a [suprimido] discutindo, fazendo lista de alunos, grupos de práticas, muito mesmo. Principalmente no primeiro ano, mas foi enriquecedor a experiência, hoje eu estou na coordenação, sou atropelado volta e meia pela quantidade de coisa, mas eu tenho mais segurança, mas é lógico que não vou conseguir resolver tudo, mas já bem mais seguro do que fazer e de como resolver os problemas. O problema é a quantidade de coisas para resolver, não tanto como resolver. (TURMALINA).

Além da falta de conhecimento da organização da instituição, outro grande desafio apontado pelos nossos sujeitos é saber a quem recorrer para dirimir suas dúvidas. Eles iniciaram suas atividades pouco tempo antes do início da pandemia, outros durante e alguns quando estávamos voltando aos poucos à presencialidade.

Os cursos da área da saúde foram os primeiros cursos a retornarem a presencialidade, devidos às suas características e necessidades de estágio para a conclusão dos cursos. A demanda por profissionais da área da enfermagem, medicina, fisioterapia, farmácia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e odontologia, cresceu muito, pois esses eram os profissionais mais requisitados para os cuidados com os pacientes com Covid 19.

Nas narrativas a seguir observamos os desafios empreendidos pelos professores iniciantes no contexto da Covid. Quando as atividades acadêmicas foram

realizadas por meio do Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), que se consistiu em uma combinação dos exercícios domiciliares com as características do ensino remoto e da mediação por Tecnologias Educacionais em Rede. Esta forma de definição do trabalho serviu para aulas remotas e práticas, eventos, encontros, bancas, formaturas, estágios, entre outros.

Fui professora pela primeira vez, sozinha, porque até então eu tinha sido docente orientada. E também docente orientada enquanto estágio de pós-doutorado. [...] lidar com todas as diferenças de trabalho. Era muito diferente o fazer do docente, do trabalho clínico de uma Prefeitura, de um consultório e dentro de uma UTI como eu fiquei. Não foi muito fácil, os alunos na prática clínica que eu conseguia já observar eles atuando, eles tinham, eles traziam um bom conhecimento das minhas disciplinas teóricas. No semestre seguinte, quando eles já iam vivenciar a prática, isso foi me dado segurança para a seguir. E aí veio a pandemia e bagunçou tudo de novo, [...] (RUBI).

Eu não sei se foi porque eu entrei no meio da pandemia, isso também tenha dificultado um pouco esse acolhimento. [...] eu cheguei aqui achando que eu ia encontrar uma universidade que fluía, que andava. E eu cheguei aqui e encontrei uma universidade travada, não porque ela é travada, mas porque ela é burocrática. (ESMERALDA).

A universidade, como descrito anteriormente, possui uma recepção aos novos servidores. Porém, nossos sujeitos elencaram que, apesar desta semana de recepção, as informações são dadas todas de uma única vez, o que prejudica muito a compreensão do contexto mais amplo da instituição, além do que eles já enfrentavam frente aos alunos. As narrativas expressam seus sentimentos e limitações neste primeiro contato institucional.

Aquela semaninha de cursinho (recepção aos novos servidores), foi bem confusa, por várias questões, eu já estava envolvido em aula e a gente ficava indo e voltando, porque as aulas eram na antiga Reitoria. [...] Mas aquela apresentação foi muita informação, como eu não sou de Santa Maria para mim tudo era novo e a minha experiência nem era dentro do Campus, era lá na antiga Reitoria, que era um mundinho bem menor. Daí não sei o quê, vocês têm que validar, tem que entrar no Sie, você colocar a sua produção. Foi muita informação, para mim pelo menos assim eu aprendi muito pouco, [...] E talvez se tivesse um material, e eu acho que a instituição falha, não tem um dos prédios no mapa, eles poderiam entregar impresso, você tem ir no prédio tal, e precisa ficar perguntando para as pessoas. [...] Os alunos dizem que tem no Google, para mim isso ainda é muito difícil, eu ainda fico perguntando como eu faço para chegar nos lugares aqui no campus. (AMETISTA).

A gente quando ingressa aqui na universidade e tem um evento, um seminário de integração dos novos servidores, recebemos um folheto dos novos servidores, tem as explicações, mas é muita coisa para um dia só. A gente vai no prédio da Reitoria e falam, falam, é muita informação. A gente acaba ficando preocupada,

eu tenho que passar por um estágio probatório, tenho que fazer um relatório, tem que saber tudo. Daí tu fica com aquela preocupação não posso perder nada, e tem muitas siglas, todos os departamentos têm siglas, tu tens que fazer tal coisa em tal lugar, eu anotava a sigla e estava errada. Eu ia para o Google pesquisar para saber o que era, porque todo mundo está acostumado a falar por siglas, e eu não sabia o que era COMEX, COMEP e CEP, e tantas outras nomenclaturas que isso também dificulta. Cada setor tem a sua coordenação, tem que falar com esse, com aquele, e as pessoas falam muito nomes de pessoas, ao invés de falar as coordenações, então tem essa dificuldade. (SAFIRA).

Apesar deste acolhimento e recepção institucional, existem muitos outros elementos do fazer docente, que vão além das demandas do próprio ensino. São as atividades que envolvem a pesquisa e extensão que poderiam ser melhor esclarecidas aos novos servidores.

Essas dificuldades, foram consenso entre os docentes. Os aspectos destacados foram o acesso ao portal do professor, como encaminhar um projeto de pesquisa ou extensão pelo sistema, aonde buscar recursos para esses projetos, além de ajuda com suporte a questões do dia a dia, como problemas com a internet:

Mas no portal do professor tudo era diferente. As coisas burocráticas acabam atrapalhando, mas eu pensava eu preciso preparar uma aula, o que eu tenho de recurso? Mexer em um sistema que eu não sei, e às vezes a gente não consegue suporte fácil de alguém, a internet quando não funciona, não se consegue suporte rápido. Tudo tem que abrir chamado, ou pedir ajuda para algum conhecido, algum colega. Mas todo mundo muito atarefado, muito atarefado, e outra coisa é dar conta do ensino, da pesquisa e da extensão, que é o tripé da universidade. (SAFIRA).

Neste sentido, a atuação do docente na universidade vai muito além de dar a sua aula, dos processos de ensinar e aprender um conteúdo. É um processo de formação do ser humano, do cidadão e do profissional para o mercado de trabalho. Por isso, a necessidade do professor possuir uma formação didático-pedagógica, e não apenas o domínio dos saberes específicos da sua área de atuação. Novais e Cicillini corroboram com essa preocupação com relação à formação docente:

A preocupação que temos a respeito da docência universitária é pensar em uma formação que seja essencialmente voltada para o magistério superior; ao contrário do que acontece, muitos são preparados, preferencialmente, para serem bacharéis, deixando a licenciatura com menor prestígio. Esses profissionais que não tiveram um aparato legal em termos de qualificação para o magistério, um respaldo teórico e, acima de tudo, uma prática pedagógica bem fundamentada nos possibilitaram a pensar que a profissão docente do ensino superior se fez ao acaso. (2010, p. 39).

Para além da falta de formação didático-pedagógica, os nossos docentes iniciantes, enfrentaram ainda outros obstáculos que nunca haviam pensado. Se tornaram docentes iniciantes em um período pandêmico, um período ainda mais difícil sobretudo, por conta do isolamento social, e das próprias condições que se apresentavam no momento para exercer a docência. Nessa direção Nóvoa manifesta-se:

Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. Nada foi programado, mas tudo estava pronto. Há acontecimentos, alguns até de grande importância, com pouco impacto no futuro. Há outros que, num instante, tudo mudam. (2020, p. 2).

A pandemia chegou sem aviso prévio, da noite para o dia tudo mudou. A Universidade Federal de Santa Maria suspendeu as atividades acadêmicas e administrativas presenciais, em todos os campi da Instituição, a partir do dia 17 de março de 2020, por 30 dias, prorrogáveis conforme necessidade. Mantendo apenas as funções consideradas essenciais, tais como serviços de saúde, segurança e alimentação, bem como atividades administrativas imprescindíveis. Só tinham acesso ao Campus os profissionais dos serviços essenciais e pacientes do Hospital Universitário.

Frente a todos esses acontecimentos durante o período pandêmico, outro elemento constante nas narrativas, foram a falta da presença física dos outros professores e das trocas com esses colegas mais experientes, do suporte, supervisão e acompanhamento aos alunos:

Ser docente iniciante significa ser resiliente, pró ativo, ainda mais durante a pandemia, significa viver os desafios e pensar que vai ser um dia de cada vez, no sentido de não atropelar muito, para não ter um adoecimento. A gente vê muito as pessoas que adoeceram nesse processo, [...] Procurando ter essa bagagem de conhecimento e experiência que a gente vai se espelhando nas colegas, e no meio da pandemia a gente ficou sozinho, sem ter esse contato, essa troca muitas vezes nas próprias reuniões, nos próprios corredores. (SAFIRA).

A questão do contexto pedagógico, a gente tem dois caminhos, o primeiro é a formação do docente que a gente precisa melhorar e aprimorar. E aí essa formação, olha eu passei por situações assim aqui quando cheguei que até fiquei um pouco surpresa, pois tive que ajudar colegas a mexer no Moodle, porque eles não sabiam, coisas de detalhes assim. E mais do que isso o processo de aprendizagem, a gente fala muito aqui na saúde de habilidades é o CHA competências, habilidades e atitudes. Então como desenvolver essas

competências, as habilidades e atitudes, por parte dos docentes? Com que ações a gente pode fazer? E a segunda parte eu acho que a questão mais pedagógica de acompanhar o aluno, [...] aluno precisa de suporte, aluno precisa de acompanhamento e supervisão. (ESMERALDA).

Nesta direção Gaeta e Masetto reiteram que:

É natural que os professores iniciantes na docência do ensino superior, assim como outros profissionais em princípio de carreira, apresentem uma série de dúvidas, expectativas e ansiedade, tanto as relacionadas ao domínio do conteúdo de sua disciplina, quanto, principalmente, as vinculadas aos novos conceitos e propostas didáticas exigidas pelo sistema educacional vigente. [...] Se de um lado deduz que, por ter sido aluno por vários anos e assistindo a aulas de tantos professores, seria capaz de imitá-los, de outro ele sabe que não dispõe de experiência docente que lhe permite atuar com confiança e desenvoltura. Ele pode também se sentir sozinho no novo ambiente, sem saber onde buscar apoio e diálogo que o ajudem a enfrentar os questionamentos e desafios próprios da profissão. (2013, p.10).

Dessa maneira, observamos nas falas dos docentes os desafios enfrentados e agravados pelo período pandêmico. Os professores foram obrigados a mudarem o seu contexto pedagógico, as suas metodologias de ensino da noite para o dia. Foi necessário que buscassem novos saberes para acompanhar essas transformações e suprir as demandas que surgiram neste momento, como lidar com as tecnologias, e ao mesmo tempo sem poder contar com o apoio e o suporte dos docentes mais experientes ou com o suporte presencial dos setores da instituição:

Essa dificuldade eu senti também, essa troca entre os colegas, são colegas que têm anos luz na frente, uma trajetória muito linda, tem muita experiência para compartilhar que por vezes eu não consegui acompanhar por estar lá no remoto, não ter essa troca de corredor como a gente fala. Vou descer ali embaixo, você vai lá na sala para trocar uma ideia. (SAFIRA).

Teve uns desafios que foi essa adaptação, que todo mundo teve, essa coisa de conseguir manter a atenção do aluno. Porque, não é só uma questão de passar o conteúdo, é muito uma questão de motivar o aluno para estar seguindo aquela linha de raciocínio, seguindo aquele processo. E no ensino pelo REDE dá um pouco de angústia, uma dificuldade de fazer com que eles ficassem com as câmeras ligadas. Uma dificuldade maior de fazer com que eles interagissem, então, isso foi um desafio para todo mundo. Foi bem triste um pouco, porque você, eu tinha recém entrado em um concurso, estava supermotivado e de repente as aulas passaram a ser pelo REDE, não tinha presencialidade, então isso atrapalhou bastante. (TURMALINA).

Outro fator que colaborou na aprendizagem para a docência dos professores foi a experiência adquirida com os seus professores ao longo da sua formação. O

professor Turquesa buscou, em seus formadores, a base para desenvolver as suas habilidades no processo de apropriação da docência, e na busca pelos saberes necessários para desenvolver suas atividades neste contexto universitário, tendo como espelho os seus professores e recorrendo às suas experiências como aluno:

Eu digo que fui aprendendo vendo o outro, e muito pelo que os meus professores, eu vejo assim que muito da minha prática docente hoje, tem muito dos meus professores. Então, hoje a minha prática eu vejo um pouco de cada um. [...] E aí eu assistindo ela falar eu disse: - Nossa eu sou assim também! O jeito de falar, o jeito de se expressar no quadro, ou fazer uma explicação. Eu disse: - gente esse espelho. Eu fui pegando um pouco de cada uma. [...] (TURQUESA).

Conforme Cunha (2011) o magistério superior exige a mobilização de saberes, conhecimentos e competências no âmbito epistemológico, pedagógico, histórico, filosófico e psicológico, saberes próprios das atividades de ensino inserido na condição da profissão docente.

Assim, segundo Bolzan (2010), o aprender a ser professor se constitui em diferentes fases da docência, exigindo do sujeito a aprendizagem permanente. Na narrativa a seguir, identificamos como o professor Turmalina, descreve algumas de suas experiências na sua inserção à docência:

As coisas foram acontecendo, eu não tinha plano de ser docente e as coisas foram acontecendo. Inclusive me preocupava um pouco conseguir o controle dos alunos, porque eu era da mesma idade que eles praticamente, e no fim foi uma experiência excelente, bem enriquecedora. As experiências como professor substituto foram fundamentais para isso, e eu acho que para todo mundo. Eu também fiz depois uma formação pedagógica básica de 160 horas, no CCR, foi bem interessante, bem motivador, gostei muito.[...] Depois eu comecei a dar aula em um curso técnico, e novamente passei para substituto nesta mesma disciplina, foi melhor porque eu já estava mais experiente, tinha mais aquela formação pedagógica também. (TURMALINA).

Os docentes de forma quase unânime, sentiram as dificuldades na entrada na docência no ensino superior, alunos praticamente com a mesma idade dos professores, a falta de experiência, a ausência de preparação para esta atividade, turmas com grande número de alunos. Para exercer a docência, além do domínio dos saberes disciplinares, o professor precisa dar conta das competências próprias de sua profissão.

A partir disso, reconhecemos que a docência se constitui a partir de múltiplos elementos, embora o processo de formação inicial, como pudemos evidenciar, nem



sempre esteja associado à intenção de ser docente, para esses bacharéis, o seu percurso construído até aqui é que deu sentido à profissão:

Quando terminou o tempo como substituta a professora falou: é uma pena porque quando um professor substituto está completo é quando ele fecha dois anos, e aí ele tem que sair e a gente tem que chamar outra pessoa e começar tudo de novo. E ela olhou para mim e disse: você está completa! Realmente sabe, então isso me marcou e acho que me estimulou a continuar dentro da área acadêmica, não que a decisão tenha dependido disso, mas, foi um estímulo, um reconhecimento e um incentivo para continuar na docência. (AMETISTA).

Para Tardif (2005), os professores buscam provar a si mesmos a capacidade de ensinar, uma vez que a experiência vai fundamentando as construções profissionais no decorrer do desenvolvimento:

Uma vez que eu acho interessante trabalhar são as metodologias ativas, e eu tenho pouca experiência nisso, eu tenho feito algumas leituras sobre, por isso eu achei de fazer o curso para conhecer, para discutir, isso eu sinto falta. Eu acho que para quem é da área das licenciaturas isso já vem dentro dos cursos, quem é da área da saúde e do bacharelado a gente tem que aprender meio que na marra. (TURQUESA).

A vontade de sempre aprender mais e a bagagem prática que eu adquiri nos anos que sucederam à minha entrada na docência, a vontade de passar aos alunos o que vi nesse período todo, é o que me influenciou. Na medicina o aprendizado prático é fundamental, então o professor médico tem que ter essa vivência senão o conhecimento não é aprendido da mesma forma. (DIAMANTE).

Assim, o desenvolvimento do trabalho pedagógico também se configura como um momento de aprender a docência, de acordo com Isaia e Bolzan:

O trabalho pedagógico caracteriza-se pelos processos de organização e de escolhas de caminhos metodológicos adotados para produzir a aula. Refere-se à reflexão e ao constante redimensionar sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na perspectiva de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber. (2012, p. 198).

Portanto, o processo de inserção na docência universitária, deve ser um momento importante e planejado pela instituição. Pois é nesta fase que está centrada a maior parte das expectativas e angústias dos docentes iniciantes, devido principalmente, ao despreparo do bacharel para tal função, para Turquesa “eu não sabia nem por onde começar quando eu comecei a dar aula, por onde começar a organizar assim o plano de ensino. ”

Na sequência, destacamos a última recorrência da nossa dimensão categorial da docência universitária, o quadripé universitário ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Por meio das narrativas dos professores, evidenciamos a compreensão de alguns sobre o processo de ensinar e aprender, a partir de um movimento permanente de desenvolvimento da atividade docente, e especialmente associando as suas experiências práticas, como estratégia de ensino:

Eu e a minha esposa, que também é docente de outra área, a gente troca umas ideias sobre ser docente, refletir sobre a prática, sobre o que deu certo e o não deu certo, de estar sempre buscando ser um professor melhor, também me influenciou bastante. A gente tem um gosto grande pela educação e acredita muito que a educação transforma. Às vezes eu falo no dia das formaturas de gabinete que a gente tem feito pela web, que a Universidade pública transforma a gente, transforma a vida, transforma pessoas que vêm dos mais variados lugares, vem para cá umas crianças, (TURMALINA).

Ao preparar uma aula eu parto do princípio da objetividade que eu quero passar a eles, no sentido de induzir à vontade de aprender. Sempre digo nas aulas que o que estou comentando sobre determinado assunto é cerca de 50-60% do contexto global, e não faço aulas “tiradas de livro”. E modéstia à parte, para o contexto de aluno de graduação em medicina, sempre sou elogiado em minhas aulas. Então esse é o sensor de que estou no caminho certo. (DIAMANTE).

Porque elas (as aulas) estavam sendo muito teóricas, e aí eu trouxe um pouco mais a visão da prática, por que era que eu sabia fazer naquele momento. Porque eu estava tão insegura, que o que eu sabia, era o que eu conseguia mostrar para eles. Eu estava tão insegura de ser uma professora, que começar a associar a minha prática foi a estratégia que usei para ensinar e funcionou e que eu acho que virou a minha marca. Agora é assim que eu me sinto. Da dor nasceu uma estratégia de ensino. (RUBI).

Nessa perspectiva Cruz Tomé afirma que:

Não se nasce professor universitário. Nos fazemos, chegamos a ser professores através da disposição, compromisso e empenho com que afrontamos o trabalho docente e a formação pertinente. Não há exercício profissional de qualidade sem uma formação específica e sistematizada sobre o ofício correspondente. (2003, p. 38).

Isso implica reconhecer que a docência necessita de um movimento permanente de aprendizagem, de aperfeiçoamento dos saberes e dos fazeres que a profissão de professor requer. Da capacidade do professor em ajudar o aluno a aprender a refletir e construir o seu próprio conhecimento,

Eu vou falar da aprendizagem docente, principalmente na área da saúde, porque é uma grande falha que a gente tem na graduação, não pensamos nisso, a gente está formando bacharéis que vão dar aula para outros bacharéis, só que a gente esquece que o aluno é aluno. [...] A gente tem um processo de aprendizagem que ele tem que ser contínuo e cumulativo, só que não é todo mundo que tem esse pensamento. O aluno, ele não sabe, ele aprende anatomia, depois fisiologia, depois biomecânica. Então o que ele tem de produto final? Ele tem um ser humano que é tudo junto, e aí chega na hora ele tem tudo, ele tem urologia, cardiologia, função pneumo, tudo junto e ele tem que dar conta de tudo, que ele viu tudo na caixinha. E se você tenta trazer uma proposta e fazer uma coisa mais integradora, porque esse é o diferencial que eu acho que dá para colocar também. [...] a gente especialista, especializa o aluno, e ele chega na hora de atender não sabe fazer o básico. Isso é uma realidade, eles não sabem avaliar, ele tem dificuldade na avaliação, ele tem dificuldade de raciocínio clínico. E isso é culpa do docente, no sentido de ensinar a pensar, de como a gente ia construir esse pensamento, esse raciocínio. Eu gosto muito dos projetos integradores, vamos pegar uma situação problema, vamos construir no coletivo, vamos trabalhar. O aluno desenvolve mais, e a aprendizagem se torna significativa. (ESMERALDA).

Nesse sentido, temos que a aprendizagem docente engloba “os desafios, as exigências e as possibilidades da profissão docente e do tornar-se professor, de modo a articular a atuação profissional relacionada tanto à docência como à gestão da dinâmica organizacional da instituição” (BOLZAN, 2016, p. 59).

Logo, a aprendizagem do docente universitário perpassa todas as dimensões que envolvem a atividade docente, isto é, o ensino, a pesquisa e extensão chegando até a gestão, com os desafios e as exigências desta profissão. Assim, entendemos que os saberes docentes estão vinculados ao exercício contínuo da docência e, neste percurso, o professor constrói um repertório de conhecimentos e saberes voltados à complexa tarefa de ser professor no contexto da universidade.

Assim, a aprendizagem docente, o aprender a ser professor no ensino superior é um processo, pois ninguém nasce sabendo o exercício da docência, uma vez que o processo de aprender e ensinar é sempre inacabado. São os desafios e os obstáculos do dia a dia que vão transformando e constituindo esse ser docente. Para Isaia e Bolzan,

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

Desse modo, corrobora Braun:

Um professor não ensina aquilo que não sabe. Ele demanda tempo para a apropriação dos saberes necessários para o desenvolvimento da sua profissão de modo crítico, reflexivo e significativo, o que torna o desenvolvimento do trabalho pedagógico um desafio constante na construção da docência durante a docência. Esse movimento constitutivo está implicado em contextos emergentes, que pulsam por atualizações constantes no modo de compreender o processo educativo e a universidade, a fim de construir caminhos mais potentes na formação inicial e permanente dos professores. (2020, p. 100).

Dessa maneira, o movimento de aprender a docência, como já vimos, é um processo formativo gradual, não é algo automático do dia para a noite. Aprender a ser professor, é aprender a atender as demandas que surgem no processo educacional. É transpor os saberes teóricos, práticos e pedagógicos, na prática da sala de aula e nos espaços universitários da pesquisa, da extensão e da gestão, nos quais se enquadram os desafios dos contextos emergentes.

Por meio das narrativas identificamos que as experiências dos docentes com relação à pesquisa e à extensão, é baseada nas suas experiências quando foram alunos da pós-graduação. Como eles são iniciantes ainda estão se constituindo nesta área, quando questionados sobre a pesquisa e a extensão, eles destacaram as dificuldades para registrar um projeto, conseguir recursos:

Especialmente para a pesquisa eu vejo uma falta, eu senti muita falta, quando é o período dos editais, que edital que eu tenho que concorrer, onde eu procuro o edital para conseguir um bolsista, ou um recurso x. É tipo se vira, isso falta muito. Uma trilha como começa o pesquisador na UFSM, seria interessante, mais até que o docente, porque eu acho que a docência é a parte burocrática é mais simples, a parte aplicada claro vai depender do seu conhecimento, de formações pregressas, mas a parte de pesquisa de onde buscar fomento, de como tramitar o projeto, como registrar no GAP e como é um projeto que envolve o HUSM, se tem que passar pelo GEP, com quem que tu fala, para onde tem que encaminhar, é tipo vai descobrindo, toda vez no sofrimento até achar o caminho, isso tu gasta tempo e energia e ansiedade. (TURMALINA).

Outros docentes destacam a alta demanda de trabalho que é imposta a eles como iniciantes, as pressões da própria gestão, como a participação em comissões. Muitos destes docentes iniciantes já estão envolvidos com atividades de coordenação, coordenação substituta, chefia de departamentos, orientandos de TCC,

especialização, mestrado, residência, logo são muitas reuniões e pouco tempo para se dedicarem à pesquisa e a extensão:

É difícil hoje, pois está tudo misturado, a gente faz pesquisa, a gente orienta, dá aula, faz reunião, está em comissão, é tanta coisa, é uma loucura isso. Daí você não consegue se dedicar. (AMETISTA).

Eu coordeno um grupo de pesquisa, sou líder de um grupo. Tenho orientandos de mestrado, pois eu preciso ter duas formações para depois abrir para doutorado. Tenho também da Residência, então da especialização, tenho da graduação e da iniciação científica e extensão, os bolsistas. (SAFIRA).

Então a gente tem o plano de aplicar um projeto em escolas públicas municipais, que era o projeto de 2020, mas com a pandemia acabou com ele, porque não tinha mais alunos na escola, de avaliar um monte de coisa de anemias, dislipidemia, hipo vitaminoses e tentar associar com dificuldades de aprendizado nessas escolas mais carentes e que tem mais problemas de reprovação e repetência, etc. Então a gente quer ver se esse semestre ou no máximo no outro começa a sair papel, aí começa as primeiras coletas e começa andar com isso. [...] E o desafio é ter tempo também para isso, às vezes eu me sinto culpado em relação a mestranda, porque ela quer discutir os resultados eu tenho que parar, tem mais um e-mail, tem uma reunião está sendo bem corrido. (TURMALINA).

A área da saúde é bastante prática, por isso a maioria dos projetos desenvolvidos pelos cursos integrantes desta pesquisa são de extensão. Os professores destacam em suas narrativas a proximidade com as unidades de saúde, que para além de campos de estágio, são locais de desenvolvimento de projetos de extensão, “a gente faz visita às unidades, para manter essa relação com a rede de saúde de Santa Maria.” (AMETISTA).

Segundo a Pró-reitoria de Extensão (PRE) a extensão visa ao fortalecimento da relação Universidade-Comunidade e tem a missão de articular os diversos conhecimentos por meio de ações extensionistas junto à população, gerando soluções inovadoras para o desenvolvimento regional sustentável<sup>40</sup>.

Nesse sentido, os cursos propiciam a participação da sua comunidade acadêmica no desenvolvimento de ações de extensão, promovendo a integração de unidades e departamentos. Na produção do conhecimento e da inserção da universidade de forma responsável e transformadora na comunidade, estimulando projetos que atendam às necessidades da sociedade e do mundo do trabalho. Desse modo, os alunos saem de dentro da universidade e vão a campo, em busca de

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/> Acesso em: 19/12/2022

experiências práticas e aprendizagens significativas, que ocorrem por meio das atividades de extensão:

Eu acredito muito na aprendizagem significativa, [...] é o meu perfil, eu prefiro investir na extensão universitária. A extensão universitária para além da formação, ela permite que a gente tenha essa aprendizagem significativa que faz sentido, [...] de poder estar transformando a vida das pessoas na prática. Os alunos também falam então: “professora nunca tinha pensado nisso, agora faz sentido o que a senhora está dizendo por que é tão difícil juntar uma disciplina com a outra e agora a senhora falando parece que é tão fácil”, sabe isso se dá através do encontro com a comunidade. (RUBI).

A gente tem alguns projetos que são de extensão, mas que envolvem pesquisa também, [...] A gente faz a expansão para a comunidade, mas eles também desenvolvem pesquisa, o mesmo de fibromialgia que a gente fez uma parceria com a Prefeitura Municipal de Santa Maria lá no CDM nas segundas e sextas. Também a gente desenvolve pesquisa, pois o que eu gosto é de trabalhar com práticas integrativas e dor crônica, sempre gostei, é o meu chão de trabalhar mesmo. E é o que eu acabo atuando mais, tanto na questão da formulação das políticas públicas, na questão de auxiliar também os pacientes crônicos e então eu tenho tanto grupo de pesquisa, de estudos e também extensão, nos desenvolvemos dentro dessas áreas. (ESMERALDA).

E na carreira que na parte de ensino dessa disciplina eu adoro isso, eu adoro a disciplina que eu leciono, e de modo geral os alunos gostam também, então eu tenho um retorno positivo dos alunos isso me faz bem e eu me sinto bem confiante assim para ensinar essas disciplinas. Eu estou me preparando para produzir uma disciplina para pós. Eu ainda não estou me sentindo totalmente seguro, porque tem que fazer uma coisa mais aprofundada, eu estou tentando ainda ver ainda como fazer. E eu acho que a coisa que me deixa mais ansioso e ainda não satisfeito é a questão da pesquisa que acabou ficando de lado porque a coordenação consumiu muito tempo, então não tem um laboratório de pesquisa montado dentro da área, e no nosso curso aqui, no nosso departamento a pesquisa é muito aplicada, requer recurso porque você tem que comprar reagentes, você vai dosar determinadas coisas, vai medir citosinas inflamatórias, vai medir o marcador em pacientes, geralmente isso tem um custo desses equipamentos, precisa de estrutura então demora para se estruturar. E aí eu cheguei bem na época das vacas magras, de corte de recursos, então isso me deixa ansioso, daí eu tenho que tentar orientar, trazer mestrandos, montar um grupo, trazer estagiários. Mas aí você concorre a uma bolsa para botar um estagiário aqui, e o que ele vai fazer, aí ele vai começar a fazer as coisas, mas aí tem que ter recurso para comprar o reagente e tal, se você não pega nunca bolsista você não consegue montar nada então está desafiador esse aspecto, esse aspecto é o mais desafiador nesse momento. Sabe com a volta da presencialidade, melhorou, mas ainda tem. (TURMALINA).

Os docentes participantes da pesquisa narram sobre a falta de interesse dos alunos pela pesquisa, e outros ainda estão se constituindo, pois também é um processo:

Com relação aos alunos da minha área, não vejo interesse em participar de trabalhos científicos, em pesquisa, e é muito pouca a minha participação também. (DIAMANTE).

Tenho, mas não registrado no CNPQ ainda, mas eu tenho um grupo que comecei como extensão, e que aos poucos está se transformando em pesquisa. (RUBI).

Como podemos perceber as atividades dos docentes universitários, vão muito além do ensino, da pesquisa e da extensão, hoje temos a gestão que foi adicionada ao tripé universitário, passando a ser chamado de quadripé. Assim temos como consenso que a aprendizagem docente engloba “os desafios, as exigências e as possibilidades da profissão docente e do tornar-se professor, de modo a articular a atuação profissional relacionada tanto à docência como à gestão da dinâmica organizacional da instituição” (BOLZAN, 2016, p. 59).

Ainda neste sentido, Rodrigues refere que:

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. (2015, p. 54).

Frente a essas mudanças novos desafios são impostos aos profissionais docentes, de um lado, as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, características da vida moderna. De outro lado, as transformações no âmbito das organizações institucionais, levam a novas formas de gestão, obrigando os docentes iniciantes se envolverem mais cedo nas atividades de gestão:

Acabei me envolvendo com a coordenação nesse período, então aqui também acaba tomando bastante do tempo. E depois de 6 meses eu assumi na coordenação como vice, no início do ano de 2020, fevereiro de 2020. Daí foi bem desafiador, porque eu não sabia nada das tramitações, mas por outro lado foi uma experiência incrível, de aprendizado, mas paguei um preço mentalmente e fisicamente até porque foi muito, muito, muitos dias trabalhando em três turnos, muitos sábados e domingo em reuniões, eu e a Josi discutindo, fazendo lista de alunos, grupos de práticas, muito, muito mesmo. Principalmente no primeiro ano, mas foi enriquecedor a experiência né, hoje eu estou na coordenação, sou atropelado volta e meia pela quantidade de coisa, mas eu não tenho mais segurança assim, mas é lógico que não vou conseguir resolver tudo, mas já bem mais seguro do que fazer e de como resolver os problemas. O problema é a quantidade de coisas para resolver, não tanto como resolver. (TURMALINA).

O nosso departamento deixa muito claro a necessidade de atuação na gestão. Na verdade, desde que eu era da graduação eu já participava como membro do colegiado, e como pós-graduanda também. E quando eu entrei no departamento e logo em seguida eu fiquei como membro do colegiado da graduação, onde eu estou até agora. Também faço parte do NDE, sou a substituta no conselho do Centro, porque eu sou professora e coordenadora substituta. Então assumi a coordenação como substituta já fazem dois anos, e provavelmente vou ser a próxima coordenadora, no mês que vem tem eleição. (RUBI).

A professora Esmeralda traz uma narrativa em que fala sobre a sua experiência de transitar pela gestão em outra instituição,

Eu fiz parte da gestão lá em Uruguaiana há bastante tempo, e aqui eu não estou como gestora, mas eu estou auxiliando como coo gestora na residência, a gente acaba esbarrando em alguns desses elementos. (ESMERALDA).

A atuação na gestão é um conjunto de ações a serem executadas, que implica em atividades muitas vezes desconhecidas para os iniciantes. Sendo assim, a atuação como gestor traz ainda muitas incertezas e dúvidas aos docentes, como narra a professora Safira, “queriam que eu fosse da gestão do curso, mas eu não tenho condições ainda, preciso conhecer mais a universidade, os processos para depois pegar um cargo de gestão, de departamento, coordenação, é muito cedo. Eu estou em outras comissões. ”

A partir dos fatos narrados para esta pesquisa, reconhecemos a implicação dos processos formativos e das aprendizagens do professor iniciante, o que não é uma tarefa fácil. Tendo em vista que o fazer docente está associado aos contextos socioculturais, políticos, pessoais e profissionais de cada indivíduo, articulados à dinâmica institucional, a questões acadêmicas e curriculares.

Os docentes iniciantes aprendem a serem professores, buscando um equilíbrio entre as atividades da docência universitária, os desafios e as exigências da profissão, por meio da reflexão sobre o seu trabalho pedagógico diário. Nesse sentido, Imbernón (2010) destaca que, cresce a consciência de que é preciso buscar por um ensino mais reflexivo que contemple práticas colaborativas. E que mediante técnicas didáticas desenvolvam uma aprendizagem reflexiva, através de situações-problemas, que considere o desenvolvimento dos alunos e do professor e promova relações sociais igualitárias e justas em sala de aula. Esse processo reflexivo podemos perceber na narrativa das professoras Rubi e Esmeralda:



Ensinar para muito além da teoria, é um processo de ensino e aprendizagem contínua, mas eu entendo como uma oportunidade também de ensinar valores, de ressignificar valores, de talvez até significar a existência. Às vezes a gente consegue no fazer pedagógico revisitar todos esses nossos espaços, fazer refletir sobre todos os valores que a gente tem. Eu acho que não dá para trabalhar o conteúdo sem trabalhar valores morais, valores éticos, o próprio código de ética da nossa profissão sempre costurada com toda a teoria que a gente vai trabalhando. O sujeito para além da queixa e da patologia, e a ouvir mais que falar se possível. E compreender de que forma a fonoaudiologia e as necessidades daquele sujeito tem, como que a gente vai colocar isso dentro da vida dele. Porque não dá para ir lá e fazer uma prescrição, pedir para fazer os exercícios, sem conhecer um pouco a rotina da família. Mas que hora do teu dia eu vou te ajudar a fazer os exercícios? Eu vou implementar na sua rotina de exercícios, de que forma isso vai ser possível dentro da sua realidade, isso é possível? (RUBI).

Então eu já penso nas aulas, nas atividades, geralmente eu passo uma atividade pré aula, um conteúdo para discutirmos, é a atividade pré aula, depois eu deixo uma atividade de fixação pós-aula. Faço a correção, e sempre tem período para entregar atividade, para mim corrigir, dá uma trabalhadeira dos infernos, ainda mais com um monte disciplina. Mas assim é muito legal. Ou então eu faço TBL que é a aprendizagem baseada em grupo, é uma prova, a gente vai discutir um tema, então o aluno vai para casa, estuda e a gente chama um especialista ou eu mesmo e vamos debater aquele tema, um caso clínico, enfim. Aí eu deixo uma prova, primeiro ele faz individual, de marcar. Depois ela vai se dividir no grupo, e no grupo vão ter que achar uma resposta em comum, e defender para todo grupo. E aí depois a gente faz assim, quem já respondeu na questão 1, quem respondeu a letra A? Quem respondeu a letra B? A letra C? E depois o especialista no caso eu justifico, e falo todas as respostas e comento. Só que eles têm uma dificuldade enorme, porque eles acham que isso é muito mais coisa para eles fazerem. É realmente. Então fazer metodologia ativa em uma instituição que não preza pelas atividades de metodologia ativa, ou que não é formada, não é organizada para isso, que eu gosto bastante para discutir com eles, para integrar. Qual é o meu maior desafio? É os alunos aceitarem! Eles reclamam têm o trabalho do fulano, do ciclano, a gente tem dez mil trabalhos. A gente faz trabalho toda semana, então eu tenho que estar sempre tentando achar, essa foi a minha maior dificuldade, achar um intermédio com os alunos de como conseguir fazer isso. (ESMERALDA).

Nesse sentido, são obstáculos a serem superados na busca por uma aprendizagem mais reflexiva. Dentro da sua proposta para um ensino reflexivo, Schön aponta “O desenvolvimento de um ensino prático reflexivo pode somar-se a novas formas de pesquisa sobre a prática e de educação para essa prática, para criar um momento de ímpeto próprio, ou mesmo algo que se transmita por contágio” (2000, p. 250).

Somente assim, a partir de uma prática reflexiva o professor poderá encontrar as soluções mais adequadas que permitam ultrapassar muitos dos obstáculos que se colocam à sua prática, o que só é possível num contexto de reflexão. Ao reconhecer

que o docente se constitui docente no seu fazer diário, na ação-reflexão-ação, reconhecemos que eles necessitam de iniciativas de formação, tanto em relação às atividades docentes de ensino, quanto de pesquisa, extensão e gestão.

Assim, o professor reflexivo é aquele ser que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento, refletindo sobre as suas experiências, suas crenças e valores.

Nesse sentido, ao compreendermos a trajetória pessoal e profissional desses docentes iniciantes, podemos identificar os saberes que os mesmos mobilizam para desenvolver suas atividades. E desse modo, contribuir enquanto unidade de apoio pedagógico para a (re) construção formativa desses professores, ancorada nos contextos emergentes e nas diversidades que estão presentes em nossa universidade.

## 5.2 Segunda dimensão: contextos emergentes

Nas últimas duas décadas, a partir da expansão das universidades, as inovações tecnológicas e a diversidade social e cultural, as cotas emergiram como desafios e possibilidades que exigiram mudanças no ser e fazer docente universitário (BOLZAN, 2016).

Em meio essas mudanças, houve a criação de várias políticas educacionais e conseqüentemente o surgimento de um novo cenário na educação superior brasileira. Como decorrência dessa expansão, ocorreu a criação de novos cursos e o conseqüente aumento da quantidade de alunos ingressantes nas IES. Logo, surgiu a necessidade de ampliação do número de professores para atender esta demanda, o que também exigiu dos docentes, mudanças no trabalho pedagógico, no seu fazer docente, pois passamos a ter um outro perfil estudantil.

A partir destas políticas educacionais, que repercutiram no ingresso nas instituições, o sistema de reserva de vagas e as cotas surgem como um **contexto emergente**. Ao qual é destaque como segunda grande dimensão, seguida das suas recorrências: diversidade, cotas, fluência tecnológica, o REDE, a UAP, expansão e internacionalização a partir das evidências narrativas.

Ao longo da nossa pesquisa, identificamos várias exigências oriundas do campo de atuação do professor, trazendo implicações para o movimento de aprendizagem da docência. Uma vez que os desafios provenientes dos contextos que emergiram no ensino superior, estão intimamente ligados às mudanças da nossa sociedade atual.

Logo, a profissão docente está atrelada aos contextos emergentes, uma vez que o desenvolvimento do trabalho pedagógico transcorre em meio a essa diversidade, que implica na (re) organização do seu fazer didático pedagógico, interligando saberes científicos, práticos e pedagógicos.

Nesta perspectiva, ao contemplar a pluralidade que compõem os novos espaços institucionais da formação do profissional da saúde, há a necessidade de o professor ter uma visão muito clara dos contextos que emergiram nestas últimas décadas. As narrativas que seguem apresentam suas ideias acerca das demandas do cotidiano docente:

Mas acho que todos esses temas [os contextos emergentes], eu acho estranho quando um docente não conhece, ou não trabalha esses temas na sua rotina. Mas eu como disse, eu vim de uma instituição que a gente estava envolvida com tudo isso. E que faziam a gente pensar, então, por exemplo, essa questão aqui nunca, nunca ninguém falou sobre a evasão, e ninguém aqui falou sobre cotas em uma reunião de departamento. [...] Mas já a questão da extensão, por exemplo, eu acho que a gente está bem, consegue trabalhar mais. E todos esses temas emergentes, pensando na formação do professor, a gente aprende com a mão na massa. (ESMERALDA).

Como falei o dia-a-dia de um profissional liberal da minha área é tão sugado que ao se tornar docente você prepara o conteúdo e mostra nas atividades práticas, nunca procurei ler nada a fundo sobre os contextos emergentes, não por desinteresse, mas por falta de tempo mesmo, acho tudo muito importante, porém sou alienado total quanto a isso. (DIAMANTE).

O que evidenciamos com essa pesquisa, é que atualmente se configura um outro cenário em nossas universidades. Aquela universidade que antes era considerada homogênea, principalmente na área da saúde, com alunos oriundos de classe média e alta, alunos vindos de escolas privadas em sua maioria. Ou alunos, muitas vezes, com muitos anos em cursinho preparatório, que possuíam uma boa base de conhecimento, e que se submetiam a processos seletivos locais como os antigos “vestibulares”, está se transformando, como podemos observar nas palavras de alguns dos nossos sujeitos, quando estes classificam os cursos da área da saúde como elitistas. Nas palavras de Ametista “O curso de odontologia é elitista, já começa aí. É um curso caro, por mais que você tenha BSE. [...] tem que ter todas as brocas, para nem usar, porque pode precisar. [...] No final quando eu me formei com um monte de coisa fechada. ”

Com as novas políticas públicas na educação superior, esse perfil de alunos foi se modificando, foi aos poucos sendo substituídos por estudantes de várias partes do

Brasil. Alunos vindos de diferentes realidades, e com diferentes conhecimentos, e que aqui chegaram na UFSM, através do ENEM.

Nesse sentido, o docente foi desafiado a aprender a trabalhar com a diversidade, com os alunos que ingressaram através das cotas, com essa maior diversidade cultural e social na universidade. Como destaca Pappis:

Desse modo, os docentes são provocados a pensar e propor mudanças na sua atuação, tensionados diante do tradicional do contemporâneo; o global, o local e o individual; o novo modo de ser docente e o velho fazer. Todos esses aspectos exigem transformações na forma de ser/estar/pensar do professor; o que implica em mudanças que vêm emergindo nos tempos e espaços educacionais, conforme as necessidades que permeiam processos formativos em seus contextos. (2020, p. 34).

Assim, a instituição e a própria comunidade acadêmica como um todo, foram obrigadas a pensar novas formas de organização de seus espaços educativos, principalmente com relação à diversidade de pessoas e culturas, como destaca Barbosa:

As novas mudanças estão estabelecendo desafios e exigências, tanto para estudantes como para os docentes, que precisam produzir novas adequações, reflexões e transformações. Essas mudanças que implicam diferentes enfrentamentos para as instituições de ensino, colocam os docentes em constantes adaptações. Exemplo disso são os muitos sujeitos, vindos dos mais diversos lugares do país, com culturas também diversas, compondo o cenário acadêmico na universidade e envolvendo-se de forma diferente nas atividades formativas. (2022, p. 65).

Estas mudanças que se fizeram necessárias, para atender às novas demandas que chegaram com a expansão da universidade e os novos estudantes, foram destaque nas narrativas:

A gente está oportunizando muito mais acesso, muito mais vagas, eu acho que é uma coisa que não se via no meu tempo de graduação. Você está entrando pela Avenida Roraima e está vendo gente entrando de cadeira de rodas, andando pela pista. Alunos negros que não se via quase no curso, no meu curso, na minha turma de 50 pessoas, tinha só uma pessoa negra. Hoje em dia está muito mais multi, então eu acho muito legal, eu acho que foi muito bom. (TURMALINA).

[...] A gente vê a mudança na questão de uma maior diversificação, alunos de outros lugares, isso eu acho bem bacana. Porque daí traz experiência, traz exemplos que a gente pode usar. Não sei se é fácil para eles, mas para nós é interessante ter na sala de aula. [...] acho que o curso de [suprimido], ainda tem muito caminho pela frente para mudar, [...] (AMETISTA).

Nesse sentido, se faz necessário a compreensão da diversidade cultural e o reconhecimento da pluralidade de sujeitos que estão inseridos no espaço-tempo universitário. Nesta perspectiva, Bolzan destaca que:

Nesses contextos, as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo, exigindo (trans) formações nos modos de pensar e fazer docente. Portanto, o cenário que se configura na contemporaneidade põe em movimento (trans) formações que exigem novos modos de ser e de estar no mundo, em atualizações contínuas e velozes (KENSKI, 2013; MOROSINI, 2014). Agregada a esta perspectiva, o movimento de expansão da educação brasileira em contextos emergentes, por meio da inclusão, da diversidade de sujeitos/pessoas/indivíduos, lança-nos novas exigências, o que se reflete em todos os níveis dos sistemas de ensino. Os sujeitos que participam desses contextos experimentam novos espaços/tempos socioculturais, marcados pelas novas profissões e demandas em contextos globalizados. É frente a estes novos desafios que atualizações e reconfigurações se fazem necessárias, para que a universidade e a escola básica sejam capazes de desenvolver processos formativos compatíveis com os novos sujeitos e sua subjetivação, em novos contextos, na contemporaneidade. (2016, p. 11).

Logo, essas mudanças também são consideradas como positivas, como corrobora o professor Turmalina:

O fato de você conviver com o diferente dentro da universidade pública ela te dá uma formação diferente, ela abre a cabeça, muito, eu mesmo vim lá do interior, filho de agricultor, [...] e aqui você encontra o diferente, as pessoas que pensam diferente, que têm opiniões diferentes, que tem religiões, modos de viver, opções sexuais, religiosa, políticas, de diferentes cores e credos e aqui você se mistura.

Assim, como podemos observar nas narrativas, os professores fazem menção aos alunos cotistas ao longo das suas falas, contextualizando um maior ingresso desse público, como fator decisivo para essa mudança de perfil do estudante universitário, e para a complementação da sua própria formação acadêmica, com a interação com o diferente:

A universidade, a UFSM por ser um Campus que mistura os cursos eu acho que isso é uma formação complementar significativa na formação dos alunos, dos nossos alunos, eu acho que teria que ter mais coisas coletivas de interação entre os cursos que eu acho que seria bem bom para a formação do ser humano que sai daqui. (TURMALINA).

Eles são todos iguais para mim, todos os meus bolsistas. Mas no edital a gente já solicita, já faz algumas descrições na solicitação. O que eu sempre busco fazer é não discriminar, esse é cotista esse não é. Então se eu tenho cinco bolsas eu distribuo pelo menos uma para cotas para negros. Eles estão integrados, alguns eu suspeito que sejam principalmente os negros, porque são os que a gente mais tem facilidade, e as pessoas com deficiência. Tenho 4 alunos com deficiência, todas visual e estão bem entrosados. Essa é uma coisa que eu faço questão, que

os colegas interajam com aquele aluno. Por exemplo, eles têm que apresentar um seminário, eu já coloco lá tem uma das alunas que a letra mínima para ela ler é 28. Então já coloco como regra que todos os slides têm que se apresentar no mínimo 28, eu já tento sempre fazer essas adaptações, mas tem sido supertranquilo. (ESMERALDA).

Porém, evidenciamos também nas narrativas, que apesar de ser positivo esse processo de inclusão, ainda há uma preocupação grande, pois nos cursos da área da saúde, ainda está ocorrendo de forma lenta. E muitos dos nossos sujeitos ainda destacaram uma certa inquietação/preocupação com o ingresso dos estudantes indígenas:

Com as cotas está mudando o perfil da odonto, ainda bem, eu não acho que os alunos em si tenham essa percepção, além daqueles que tem a cota, acho que não, infelizmente ainda. Por isso eu acho um curso muito elitizado mesmo. Mas acho que são questões que com o tempo, meio lento né, mas a gente vai trabalhando, estimulando. A gente tem indígena também, nesses alunos a gente vê uma maior dificuldade de acompanhar o curso, de terminar no “tempo certo”. Indígena a gente vê isso muito claro, é mais difícil de adaptar, tem muitos com Benefício Socioeconômico - BSE. (AMETISTA).

Nós temos vários alunos indígenas, a primeira experiência docente foi no meu segundo semestre, como professora e eu senti bastante dificuldade, principalmente de acesso cultural, tudo que eu trazia de experiência clínica e hospitalar era muito diferente da realidade dele. E aí eu demorei para me dar conta que eles não compreendiam que eu trazia experiência clínica e da aplicação clínica dos conteúdos. Então foi em um trabalho em grupo na turma, que eu me dei conta que eles não compreendiam na forma como eu estava ensinando, e aí eu comecei a fazer um pouco diferente e fazer atendimento individual para aqueles alunos que sentia que precisava, não só os indígenas, mas para aqueles que precisavam. (RUBI).

Assim, as diversidades culturais são elementos que influenciam no desenvolvimento de uma instituição e da sua comunidade, através da inclusão há o fortalecimento do ensino público, se tornando um fator positivo, como Pappis destaca em seus estudos:

Esse novo perfil dos estudantes, que provêm das cotas, enriquecem a instituição, tornando-a múltipla contextual, na qual diferentes realidades étnicas, culturais, sociais estão se interrelacionando e aproximando a educação superior à comunidade local, regional, nacional e internacional. (2020, p. 115).

Por isso, à docência sendo oriunda destes diversos contextos sociais, que demarcam os tempos e espaços da educação superior, principalmente depois da

expansão, devem ser espaços de reflexão crítica sobre o seu ofício, para não acentuar ainda mais as diferenças, como foi destacado pela professora Safira:

Eu vejo como positiva essa expansão, acredito que essa visibilidade está cada vez mais forte, isso é bom. Pensar em um ensino de qualidade, e que a comunidade saiba e compreenda isso, mas por vezes a universidade e o servidor são muito apedrejados, por algumas pessoas que não entendem realmente o papel da universidade. Isso me preocupa no sentido dessa expansão, mas que essa expansão seja com qualidade. Que tenha estrutura para isso, vou fazer isso ou aquilo e depois fica só no falar e não fazer, daí é confirmar o que muitos pensam sobre a universidade pública. Que o servidor público não trabalha, pelo amor de Deus eu nunca trabalhei tanto na minha vida, quanto estou trabalhando agora. [...] Você pensa nessas diferenças e o professor tem que dar conta dessas diferenças, mas para que essas diferenças, não façam diferença para eles aprenderem. Porque vão estar lá na prática, vão estar lá depois atuando, ainda mais na área da saúde.

Outro ponto de destaque no nosso estudo, e que faz parte das recorrências, é a **fluência tecnológica**. O uso das tecnologias se destacou nas últimas décadas, devido à evolução dos meios de comunicação e de informações, o que também influenciou na dinâmica do trabalho do professor em sala de aula, e da sua aprendizagem docente. A fluência tecnológica tornou-se indispensável, exigindo de professores e estudantes o domínio e a apropriação no uso de ferramentas tecnológicas.

E, nesse sentido, destacamos alguns dos desafios e enfrentamentos pelos professores em utilizar as ferramentas digitais e tecnológicas na sua prática pedagógica docente. Embora o uso das tecnologias digitais são uma possibilidade cada vez mais presente nas práticas de ensino e nas atividades cotidianas de estudo, mas, muitas vezes, elas não são tão acessíveis aos alunos como os professores gostariam:

[...] dificuldades e pouco acesso à tecnologia. Você propõe uma coisa para fazer: Mas professora eu não tenho computador! Não tenho aonde ir! Isso por vezes dificulta o trabalho. Porque seria mais fácil tu pensar em uma educação em um modelo tradicional, todo mundo estaria no mesmo. Eu estaria lá só falando, falando. Mas quando você quer propor uma metodologia diferenciada, para chamar atenção, para prender, você tem essas dificuldades também. E de material e equipamento também na universidade, pois a gente vê cada vez mais os cortes de recursos, daí não conseguimos avançar dentro destas questões emergentes que a gente está visualizando. Então tem muito isso, você sabe que precisa evoluir, para conseguir acompanhar esse movimento e ao mesmo tempo você não tem ferramentas e os cortes são muito grandes. (SAFIRA).

Outra coisa que eu acho bem difícil eu sempre trabalhei com plataformas digitais, então eu gosto muito dele biblioteca online, acho que é uma coisa que facilita até para eles usarem na aula e no dia a dia. A gente tem que se atualizar com os alunos, não dá mais para ficar com aquele livro lá de 1990 e achar que está tudo bem. Como a gente não tem uma biblioteca específica, tu precisas sair, tem que fazer essa busca em outros centros. Isso também dificulta um pouco, eu tenho que ir lá na biblioteca, tem que sentar, tem que ver, então isso tudo são situações que não digo que são desafios, mas obstáculos que a gente tem que ir superando. (RUBI).

Assim, o uso das tecnologias ainda é um dos desafios docentes, exigindo que os professores reorganizem as suas atividades e metodologias de ensino. Com o uso das tecnologias ganhando destaque, novas aprendizagens docentes são impostas e, conseqüentemente, há a necessidade de (trans) formação das suas dinâmicas pedagógicas.

Esse processo gera uma certa preocupação para alguns docentes, pois ainda há uma certa resistência ou até mesmo falta de familiaridade com alguns equipamentos tecnológicos, ou seus aplicativos.

As tecnologias não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos, de modo que os usuários, neste caso professores e alunos, possam compartilhar funções e interagirem com naturalidade. De acordo com Schneider:

Ser fluente tecnologicamente significa conhecer e apropriar-se das ferramentas educacionais, seus princípios e aplicabilidade em diferentes situações. Criar, corrigir, modificar interativamente diferentes ferramentas e artefatos, compartilhando novos conceitos, funções, programas e ideias. Aplicar de forma sistemática e cientificamente os conhecimentos, adaptando-os às próprias necessidades de cada contexto (2012, p. 82).

Por isso, observamos nas narrativas, que muitas das atividades desenvolvidas em sala de aula, por vezes ficaram prejudicadas devido a esta falta de recursos tecnológicos, ou mesmo de domínio por parte do professor ou dos estudantes, principalmente durante o período pandêmico. Para Roseli Pires, Duarte, Rodrigo Pires:

O isolamento trouxe dificuldades para todos os setores, inclusive para a educação. No contexto pandêmico, a prática docente que já passava por transformações, fruto da globalização, exigiu uma adaptação imersa por intensas pressões organizacionais, sociais, pessoais e até do próprio aluno para a adoção de novas tecnologias e ferramentas na produção de conteúdo e na regência de sala. (2022, p. 23).



Logo, em função da pandemia da COVID-19 e das circunstâncias relacionadas às necessidades de isolamento social, as tecnologias emergiram como aliadas do ensino e das aprendizagens.

Nessa perspectiva, Pappis destaca que:

Com a pandemia gerada pelo COVID 19, houve a exigência medidas emergenciais em níveis nacionais e internacionais relacionadas a diversos aspectos contemplados em um país: economia, saúde, políticas. E, com a educação não foi diferente, pois para conter o vírus, a medida mais eficiente, foi optar pelo distanciamento social. Assim, a educação precisou assumir um novo modelo - o ensino remoto. Esse formato de ensino tem como principal ferramenta o uso das tecnologias, tanto para contatar familiares e estudantes como para possibilitar novos espaços de interação entre professor e aluno. Cabe ressaltar que a pandemia, em si, não é um contexto emergente, mas sim emergencial. Muitos elementos, que caracterizam os contextos emergentes, ficaram em evidência neste período. Como exemplo disso, temos o uso das tecnologias como recursos didático-pedagógicos, que já estavam no cotidiano das instituições de ensino, mas não eram muito utilizadas. Com a pandemia, tornou-se indispensável a fluência tecnológica, exigindo dos professores a apropriação dessas ferramentas. (2020, p. 170).

Neste período, houve a necessidade da UFSM se reorganizar para dar continuidade às suas atividades pedagógicas. E a opção escolhida para dar continuidade ao trabalho pedagógico das unidades de ensino, foi através do Regime de Exercícios Domiciliares Especiais.

O **REDE** é mais um elemento categorial da nossa dimensão interpretativa, e que está junto da fluência tecnológica.

O Rede como é mais conhecido, já existia na instituição e foi adaptada para esse período e se tornou o ensino remoto emergencial, com aulas síncronas em tempo real, e assíncronas, na busca de evitar uma evasão expressiva dos alunos,

Era o que tinha para o momento, eu acho que não ter aula não era uma saída, ter presencial não tinha como. Essa pelo REDE era uma alternativa, eu acho que faltou ter um nível de cobrança um pouco maior. No primeiro semestre tudo bem, ficou meio voluntário, mas a partir do segundo semestre houve uma cobrança maior. Eu acho que demorou para os professores pegarem o ritmo do REDE, eu tenho ouvido reclamações constantes de alunos, que professores que no presencial foram ótimos professores, não se adaptaram direito ao rede, ficavam só mandando slides de aula só, como se fosse aula e se virem, procurem em livros. [...] Enfim, alguns que se recuperaram quando viram que o REDE ia permanecer, foram atrás de fazer formação e tentaram recuperar um pouco. (TURMALINA).

Assim, a proposta do REDE foi emergencial e transitória, sendo disponibilizada durante esse período em que as atividades presenciais foram suspensas,

No início da pandemia tínhamos a gente nem sabia como usar o BigBlueButton. No final depois todo mundo começou a usar, ele travou horrores, aí começamos a usar o Google Meet, então demorou um tempinho para a gente se acostumar assim. Mas a gente optou por dar aula síncrona, para não perder o contato do aluno, porém em alguns momentos era complicado, tentava fazer tudo para facilitar essa comunicação virtual e de estar presente em aula. A gente preparava aula pensando no aluno ter uma rotina, pelo menos com a nossa disciplina, acordar e participar. A gente entendeu que isso era importante para nós e para eles. Entretanto, às vezes era desmotivante, pois os alunos não abriam as câmeras, ninguém se manifestava. O que vocês acham? Ninguém respondia. Então foi um pouco contraditório porque eles diziam que queriam aula, por outro lado eles participavam muito pouco. Eu acho que de certa forma a gente cumpriu nosso papel como área de conhecimento, como disciplina, a gente tentava interagir em aula. Nós tínhamos esse olhar de entender, que muitas pessoas passaram por dificuldades. (AMETISTA).

Nesse sentido, houve também a necessidade de adaptação a “uma nova” realidade, onde o acesso à tecnologia foi imprescindível, porém, as dificuldades também foram enormes. Houve trancamento de matrículas e até mesmo algumas desistência após o início das atividades remotas, pois alguns estudantes não tiveram condições ou recursos financeiros para se manterem na cidade ou mesmo para comprarem equipamentos e pagarem pela internet. Pois muitos dos nossos alunos não são naturais de Santa Maria, e ao retornarem para as suas cidades enfrentaram outros problemas, e alguns foram obrigados a trabalhar para ajudar no sustento das suas famílias,

Muitos alunos tiveram que largar tudo para poder ajudar os pais em casa, e daí a faculdade não é mais uma prioridade. Depois da pandemia, não sei quantificar, mas muita gente não saiu total do curso, então não teve uma evasão totalmente, mas estão fazendo uma ou duas, só para não perder o vínculo com a instituição, e segue trabalhando. A minha aula é da 13:30 até às 17:30, mas eu tenho alunos que ficam até às 15 horas e vão embora. Há professora, mas eu tenho que trabalhar! Eu pego 15:30, então é difícil para a gente, mas você não vai dizer para não trabalhar, sabendo da situação econômica do país, o que a gente está vivendo, é bem complicado mesmo. Isso que os alunos da saúde no geral têm uma situação econômica mais privilegiada, que vem com uma boa formação, uma base um pouco melhor. (ESMERALDA).

Corroborar neste sentido os estudos de Barbosa:

Estudantes apresentaram essa falta de envolvimento, pois sabemos que eles também passaram por muitos desafios/limites, para além das questões de acesso, como por exemplo o tempo excedido de horas de estudo (aulas síncronas) em frente ao computador, a necessidade de trabalho para a sua sobrevivência, os cuidados pessoais, uma vez que estavam em casa. Por fim, a exigência de fluência tecnológica, tanto de estudantes como de professores,

também foi um desafio cotidiano, pois o uso das tecnologias, habitualmente estava presente nas atividades de lazer. (2022, p.62 e 63).

Outras narrativas davam conta da falta de equipamentos e problemas de conexão, o que exigiu dos professores um planejamento pedagógico mais elaborado, aliado com a insegurança dos mesmos e as incertezas do momento. Havia a necessidade e um compromisso com a responsabilidade de manter o saber profissional, o saber específico da área, atrelado a um dever com o bem-estar e o rendimento dos estudantes.

Mesmo em tempos de incertezas, e mudanças, os lares se tornaram local de trabalho e de estudo, os computadores e celulares se tornaram equipamentos de trabalho e não mais apenas de lazer. O que se conhecia até então teve de ser adaptado para esse novo momento, docentes e estudantes precisaram interagir e assumir que o saber está em constante (re)elaboração e (re)contextualização, o que demandou uma certa adaptação e resiliência.

As narrativas que seguem indicam o esforço dos professores para atenderem a todas as demandas via o REDE, sem perder de vista as necessidades dos estudantes:

Com a pandemia eu demorei, eu acredito que uns três meses para me organizar. Porque eu tinha acabado de dar pela primeira vez as disciplinas que me tinham sido designadas, e eu tive que reestruturar tudo para fazer daí no ensino remoto. E nos primeiros meses a sensação que eu tinha é que eu tentei manter o mesmo formato e mandava muito, muito, muito material para os alunos e depois aos poucos eu fui mudando. No início eu não fazia as aulas online, mas depois uns dois meses e pouco, três meses, que realmente a gente foi entendendo, e aí eu comecei a dar as aulas no formato online síncrono e funcionou super bem. E eu fui restabelecendo e agora estou me restabelecendo em sala de aula, então foram 2 anos dando todas as disciplinas no formato online. Mas a prática a gente já voltou faz tempo, o CCS voltou faz tempo. (RUBI).

Com a pandemia os alunos invadiram mais a nossa casa né. Teve essa ampliação então, é difícil agora voltar um pouco e separar e a gente conseguir ter o nosso tempo, não agora não estou mais na Instituição, agora é o meu horário de descanso. Quase todos os alunos têm o meu número, se não tem pergunta para um veterano, um vai pegando o contato com o outro. Por um lado, por um lado, porque às vezes eu consigo mandar um recado, não esqueçam amanhã de levar não sei o que, por outro lado tem isso, a gente não para de trabalhar. Não tem sábado, não tem domingo, não tem de madrugada, não tem nada. (AMETISTA).

Destacamos ainda, ao longo das recorrências, que embora a tecnologia sempre estivesse presente na universidade, o seu uso teve que ser intensificado

devido a pandemia. A plataforma Moodle já fazia parte do trabalho dos professores e estudantes, principalmente como complemento das atividades. Mas durante o período pandêmico ela foi um instrumento obrigatório nas disciplinas, pois ali os professores além de disponibilizarem os seus materiais e vídeos de aulas, tinham como ter um controle dos acessos e participação dos alunos nas atividades, como podemos observar nas narrativas docentes:

Eu usava antes já como ferramenta complementar, usei logicamente durante a pandemia muito mais, eu gravava as aulas e colocava um link no You Tube e disponibilizavam no Moodle, as avaliações, os exercícios e usava bastante o Moodle. E agora pretendo voltar, ainda não carreguei tudo que eu deveria no Moodle neste semestre. Mas penso no Moodle como uma ferramenta complementar, não obrigatória, mas quem quer participar de exercícios, tem lá para resolver da disciplina, talvez conte como alguma pontuação, alguma coisa assim. (TURMALINA).

Sobre a minha experiência com o Moodle, eu no primeiro semestre fiz uma formação, porque eu tinha necessidade de usar. Eu utilizo o Moodle e as ferramentas do Google, praticamente não utilizo o WhatsApp com alunos, somente conforme necessidade mesmo, prefiro usar as ferramentas institucionais. Eu gosto do Moodle embora eu acho ele um pouco lento, quando a gente vai colocar materiais, nem todas as ferramentas são muito fáceis de utilizar, como por exemplo para construir uma prova. A primeira vez que fiz prova no Moodle eu tive dificuldade, mas depois não ficou tão difícil de usar. Acabei fazendo alguns cursos durante a pandemia, mas antes da pandemia já tinha feito uma formação presencial para usar o básico no Moodle. (RUBI).

Apesar das dificuldades, esse período pandêmico foi também de muitas aprendizagens e trocas entre os professores e os alunos, como manifestaram alguns docentes, que aprendiam com os alunos as novas tecnologias:

Eu aprendo muito com os meus alunos, eles são muito rápidos em muitas coisas. Tipo que nem eu, eu uso power point ainda, eles já usam a canja. Aí eu digo muitas vezes vocês têm que me ensinar, e eu acho que também dá para ver a qualidade de apresentação dos alunos, muito bom. Talvez não tanto conteúdo quanto deveria, mas, das coisas que ele tem mais acesso, se isso é uma maneira também da gente, tem uma troca que a gente vai aprendendo com eles também, essa alguma coisa de tecnologia, de fazer. Eles são muito rápidos, muito. (AMETISTA).

Eu realmente estou aqui para aprender. Eu acho que tanto o professor, quanto o aluno eles estão aqui para aprender, aprendendo no processo. (ESMERALDA).

Sob o ponto de vista dos contextos emergentes, as narrativas dos docentes nos mostram a preocupação de como acessar esses alunos de forma remota. Os

desafios e os limites que emergem em função do pouco envolvimento dos estudantes, e, muitas vezes, a falta de comprometimento deles durante o período de utilização do REDE:

A minha experiência com o REDE foi muito difícil no início, porque eu não fazia ideia de como acessar os alunos a distância. Eu enviava materiais, mas eles não tinham conhecimento prévio para fazer as leituras, faltava a interface mesmo com o professor, mas desde que eu consegui me organizar para voltar às aulas no horário que era, de forma síncrona e com monitores. Daí eu implementei monitorias para ter monitores nas disciplinas, principalmente nas disciplinas que eu considerava mais importante. [...] eu sinto que o aluno vem frágeis do Rede em relação aos alunos que tiveram as disciplinas presenciais. Ficaram lacunas bem importantes que eu não imaginei que tivesse ficado. Acredito que seja em função do próprio uso do recurso, muito tempo de tela. Eu acredito que nas minhas aulas tenham sido bem parecidas com as que seriam presencialmente, mas que a aprendizagem foi bem inferior, é essa a sensação que eu tenho. Mas a aprendizagem dos alunos era média, era muito abaixo do que é hoje, mas ainda assim ainda hoje eu gostaria que fosse maior a participação. Mas se hoje eu tenho 50% dos alunos que participam durante o Rede eu tinha 20%. (RUBI).

Eu cheguei no período de transição a saúde já estava voltando, estavam no híbrido. O Moodle desde da época que eu fazia especialização, ele é uma incógnita para mim, talvez eu tenha algumas dificuldades é por realmente não mexer muito nele. Mas eu fui aprendendo algumas coisas, principalmente postar as aulas gravadas, vou postando lá e os alunos acessam. Agora continuamos utilizando para postar os materiais, confesso que eu cheguei no final, então eu digo que eu me esquivava do Moodle. Mas eu vi que fica registrado, é muito mais fácil que usar WhatsApp ou e-mail, o Moodle gera uma questão de registros importantes para o professor em determinados momentos. [...] teve um caso em que eu liberei a gravação lá, e teve um aluno, professora eu assisti, eu disse você não assistiu, eu consigo ver quem assistiu e a até o tempo que vocês ficam. Como assim você consegue ver isso? Sim eu consigo, aparece lá fulaninho quanto tempo ficou assistindo. Então a aula é de 2 horas e eles ficavam logados uma hora e pouco. A gente consegue ver um monte de coisa, o Moodle nesse sentido é muito importante, conseguir ter registro de determinadas coisas. (TURQUESA).

No Rede, o professor fazia que dava aula, o aluno fazia que aprendia, e agora que retornamos com as atividades presenciais posso verificar o resultado do aprendizado: extremamente baixo. Isso trará consequências obviamente ao futuro. Essa é minha opinião compartilhada com a imensa maioria dos colegas professores [suprimido]. Tanto que, sem querer comparar, mas comparando, enquanto a UFN logo retornou às atividades presenciais (por seus motivos óbvios e para sorte dos alunos, já que ninguém acabou sendo lesado por essa ação em termos de pandemia, nada piorou na vida deles e das famílias), eu percebo o poder de raciocínio de duas turmas no mesmo semestre na ocasião conversando comigo agora sobre os mesmos tópicos que eu questiono. (DIAMANTE).

Neste cenário, houve a necessidade por parte dos professores de readequarem os seus materiais didáticos, para fazerem com que os alunos aderissem e participassem das aulas remotas, segundo os estudos de Barbosa:

A pouca participação, motivação, interesse e engajamento dos estudantes nas aulas foi marcante para os professores. Isso nos leva a pensar na possibilidade de que os estudantes também enfrentaram muitos desafios e limites para dar continuidade aos seus estudos, embora não saibamos os reais motivos da baixa participação nas aulas. Vários podem ser os motivos, como por exemplo, falta de aportes financeiros e acesso às ferramentas tecnológicas. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico foi mobilizado pelos professores que, até então, só tinham experiências presenciais. Tiveram que readequar materiais didáticos para poder fazer com que os alunos que não aderiram às aulas, viessem a se mobilizar e participar. (2022, p.61).

Nesse sentido, a plataforma Moodle se apresentou como uma possibilidade de recurso que pode favorecer as aprendizagens e o controle por parte dos professores durante o uso do Rede. Embora muitos docentes no início tenham resistido ao seu uso, o prolongamento da pandemia obrigou-os a usá-lo:

[...] algumas coisas vieram para ficar, como as reuniões virtuais. Usar o Moodle nunca foi novidade, porque desde que eu cheguei, os meus colegas já usavam. Isso sempre foi sistemático, apresentar plano de ensino, tudo está lá no Moodle, se o aluno quiser procurar está lá, ele encontra. [...] é importante porque o aluno pode querer voltar daqui um tempo, e ele tem acesso vai lá e pega a matéria. Quer ler então eu deixo uma referência mesmo, um artigo, um capítulo de um livro, eu não tenho a tendência de deixar a aula dos alunos. (AMETISTA).

[...] E agora nas aulas práticas que vem na sequência dessas teóricas que foram pelo Rede, que a gente vê lacunas bem importantes. Nós estamos fazendo encontros adicionais, a gente tem feito explicações continuamente. Porque teve alunos que fizeram os 4 semestres no Rede. Sem levar em conta a estrutura física, de internet e de bons equipamentos que nós tínhamos e muitos alunos não. (RUBI).

Muitas ferramentas virtuais foram utilizadas durante este período, a maioria veio para facilitar a interação entre as pessoas, colaboraram para as práticas em sala de aula, mas o que se destacou nas narrativas é que nada substitui o contato presencial:

Assim como eu vejo que alguns acham que deveria continuar, que a disciplina pode ser assim mesmo em EAD, que eu acho que não pode não, que foi só uma coisa emergencial. É uma ferramenta muito útil como ensino complementar na graduação, acho bem útil. Para trazer gente de fora para falar, para trazer outras opiniões, muito útil, mas para fazer como base o curso não, longe disso. O nosso curso, porque não posso falar pelos outros, tem muita necessidade da presencialidade, mas eu acho que a maioria. (TURMALINA).

Pensando que todos os conhecimentos são importantes, que a troca é muito importante. Agora eu tenho conseguido voltar ao presencial, mas quando eu estava no remoto via que a interação não fluía do mesmo modo, não estava satisfeita quando estava no remoto. Podia ser melhor, mas não tinha aquela interação, não sabia se o aluno estava prestando atenção ou não. O acesso à internet foi um complicador para todo o mundo. Ter os recursos e muitos não saberem usar, e também me incluiu em não saber usar direito, e tentar aprender e ter essa dificuldade. (SAFIRA).

Neste sentido, observamos, que ao mesmo tempo que as novas tecnologias apresentam uma possibilidade, utilizar-se delas requer novas dinâmicas, um bom suporte de rede de internet e do próprio equipamento que está sendo utilizado. Muitos dos alunos só dispunham de um celular e um pacote limitado de internet, por isso foi fundamental buscar estratégias capazes de atender as necessidades deste novo cenário pandêmico.

Assim, com base no entendimento sobre os contextos emergentes, associadas às recorrências narrativas, apresentaremos como nosso próximo elemento categorial, as **Unidades de Apoio Pedagógico** - UAPs, que foram criadas como órgão de apoio e como forma de fortalecer os espaços universitários, desenvolvendo ações de suporte e acompanhamento aos processos de ensino e de aprendizagem ajudando os docentes, discentes e técnicos administrativos.

No CCS a UAP foi implementada no ano de 2015, mas muitos dos nossos sujeitos, os docentes que iniciaram a partir de 2017, a desconhecem. Outros narraram que por estarem em algum cargo vinculado à coordenação de curso, e devido a demandas de encaminhamento de alunos, tem um conhecimento básico:

Eu preciso de mais informações sobre, eu acho que o meu conhecimento é muito raso sobre, sei que existe, tenho uma ideia sobre o trabalho que vocês fazem, sei que a coordenadora encaminha os alunos, sei que isso faz muita diferença na vida deles. [...] e graças a terem sido encaminhados para UAP se encontraram no curso. Eu acho bem legal esse trabalho, que tem tudo para manter os alunos, para não perdê-los, etc. Mas por outro lado eu acho que precisa ter um trabalho para ajudar quem tá ali indeciso, a tomar outro rumo, porque tá ali ocupando vaga e não vai para frente, não quer isso. E a pandemia travou esses cortes, eu acho que tem alguns alunos que precisam de um empurrãozinho assim ó, ia ser bom para a vida deles, ó resolve vai ficar ou vai sair, para não ficar nessa depois a gente vê, depois que passar a pandemia, está inchada a lista de alunos do curso. (TURMALINA).

Se não foi essa que eu fiz os cursos, não. Não sabia que existia. É que historicamente tem que fazer um paralelo, à antiga Reitoria era um outro mundo, longe. É difícil eu te dizer, porque logo depois que a gente se mudou entrou a pandemia, ficamos um ano no máximo, e também é uma adaptação ali. Eu não sou daqui, não tinha conhecidos na instituição, para mim tudo foi aprendizado. Eu

não sei, mas se eu tivesse entrado já direto no Campus, talvez eu soubesse. (AMETISTA).

Sim eu tenho, eu conheço, mas eu ainda não tenho muita proximidade. É que é assim, como eu fiz muitos cursos na Unipampa, lá a gente era obrigada a fazer os cursos, para contabilizar carga horária. (ESMERALDA).

Nessa mesma direção os estudos de Pappis expressam:

Portanto, mesmo que as Unidades de Apoio Pedagógico ainda tenham fragilidades por se tratarem de estruturas novas dentro da universidade, as quais estão em busca dos tempos e espaços de atuação e do reconhecimento, é necessário compreendê-la como parte da dinâmica e da cultura organizacional/institucional. Além disso, as UAPs contribuem para um ensino de qualidade, proporcionando/promovendo que estudantes e professores superem seus desafios e, aos poucos, se apropriem, cada vez mais, dos saberes e fazeres que permeiam os processos formativos com os quais estão envolvidos. (2020, p. 168).

Outra rede de apoio que a universidade possui é a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), com um trabalho desenvolvido que visa o acesso, a permanência, a promoção da aprendizagem, a acessibilidade e as ações afirmativas sociais, étnico raciais e indígenas. A CAED possui profissionais de várias áreas para dar suporte ao estudante. Como observamos a seguir, alguns docentes têm conhecimento, principalmente por estarem em cargos ligados a coordenação dos cursos:

Nós temos vários alunos vinculados a CAED, eu acho importantíssimo o trabalho, nos apoiam muito enquanto coordenação também esse trabalho integrado. Extremamente necessário e útil, e a gente deveria conseguir estar mais perto da CAED. Até nós queremos ter estagiários nossos na CAED, tem tudo a ver com o trabalho que a gente faz, na linguagem escrita. (RUBI).

Sim, fiz sim um encaminhamento pelo celular de uma aluna, você me falando, eu fiz sim. Tem apoio psicológico e psiquiátrico. Tem encaminhamento pelo professor se ele visualiza alguma coisa. (SAFIRA).

O que observamos é que os docentes ainda desconhecem algumas redes de apoio dentro da universidade, como a CAED e as Unidades de Apoio pedagógico. Evidenciamos esse desconhecimento nas palavras de Ametista e Turquesa:

Não sabia que existia CAED e UAP na universidade. É que historicamente, tens que fazer um paralelo, a antiga Reitoria era um outro mundo, longe. É difícil eu te dizer, porque logo depois que a gente se mudou entrou a pandemia, ficamos um ano no máximo, e também é uma adaptação ali [o novo prédio no Campus]. E tem



outras coisas, eu não sou daqui, não tinha conhecidos na instituição, para mim tudo foi aprendizado. Eu não sei, mas se eu tivesse entrado já direto no Campus, talvez eu soubesse, talvez aí tivesse uma justificativa. (AMETISTA).

A princípio eu nunca acessei [a CAED], eu conheço um pouco como funciona, porque eu quase precisei deles no meu doutorado. Porque eu não sabia libras, e como eu trabalhava com pessoas com deficiência, se eu precisasse eu ia recorrer a eles. Quando eu preciso de algum apoio pedagógico, alguma ampliação de material eu entendo esse caminho como auxílio, e para encaminhamento de alunos. Eu nunca fiz diretamente para lá, eu fiz para a coordenação. (TURQUESA).

Outros docentes, em primeiro momento alegam não conhecer, após algumas explicações dizem que já ouviram falar. Como observamos na fala da professora Safira: “Na verdade eu não procurei maiores informações sobre a unidade de apoio. Mas eu já encaminhei aluno via coordenação sim, que eu senti necessidade. Mas maiores informações sobre, não. ”

E nas palavras das professoras Esmeralda e Turquesa:

O que aconteceu foi que nós tivemos um caso de uma aluna no ano passado, um problema no estágio, sério. E a gente solicitou à coordenação que encaminhasse, eu não sei se foi feito esse encaminhamento. Mas a gente solicitou porque era uma aluna bem problemática, com situações bem pontuais, e eu até comentei na reunião que realmente precisava de um apoio por causa da questão jurídica, se não a gente poderia ter problemas no futuro. (ESMERALDA).

Eu encaminhei para acompanhamento pedagógico no geral, para a coordenação, daí não sei qual dos dois fica melhor. Essa aluna traz muito a questão da pandemia, a dificuldade de entender o conteúdo do curso em função do remoto, ela precisa mesmo, e é uma provável reprovação do [suprimido] semestre. Ela tem dificuldades, mas ela acha que não tem, que está tudo bem, a gente conversou e depois teve avaliação e ela não mudou, ela não se deu conta que pode reprovar. (TURQUESA).

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelas Unidades de Apoio pedagógico, nas unidades universitárias, ainda precisa ser mais divulgado, para assim ter o seu merecido reconhecimento pelo trabalho que vem desenvolvendo.

É um longo caminho ainda a ser percorrido, mas o produto final deste nosso estudo vem ao encontro deste reconhecimento de uma certa maneira, com um canal de acolhimento aos docentes, que deverá aproximar esse público da UAP. Assim, a partir das demandas apresentadas poderemos pensar ações de acolhimento aos docentes iniciantes e formação continuada aos demais. Pois, a formação continuada é extremamente importante para a consolidação das aprendizagens dos docentes bacharéis.

Agora voltando-nos ao nosso quadro interpretativo, destacamos o elemento categorial **expansão**.

A expansão da educação superior, a partir dos contextos emergentes da educação superior, é um movimento em termos de inclusão, igualdade de acesso e permanência, a uma educação pública e de qualidade. Assim Morosini destaca que:

Independentemente do desenvolvimento socioeconômico, a expansão da Educação Superior nos últimos anos foi significativa, conforme aponta a Unesco (2015), desafiando as instituições a lidar com seus modelos pedagógicos e de gestão, com a diversificação, com novos perfis de estudantes, e a dar respostas mais rápidas e precisas para os reais problemas da sociedade. (2019, p.08).

Entendendo a expansão como um movimento, que representa as mudanças que vem ocorrendo nos contextos educativos, atrelada à crescente evolução científica e tecnológica. Novos cenários acontecem na educação superior o que exigiu também mudanças. Vários programas governamentais foram criados nas últimas décadas a fim de atender às demandas oriundas do aumento das instituições, do aumento de cursos, estudantes e de professores nas universidades.

Eu vejo como positiva essa expansão, acredito que essa visibilidade está cada vez mais forte, isso é bom. Pensar em um ensino de qualidade, e que a comunidade saiba e compreenda isso, mas por vezes é muito apedrejada por algumas pessoas que não entende realmente o papel da universidade, isso me preocupa no sentido dessa expansão. Mas que essa expansão seja com qualidade, que tenha estrutura para isso, vou fazer isso ou aquilo e depois fica só no falar e não fazer, daí é confirmar o que muitos pensam sobre a universidade pública. Que o servidor público não trabalha, pelo amor de Deus eu nunca trabalhei tanto na minha vida, quanto estou trabalhando agora. No privado eu trabalhava menos até. (SAFIRA).

Mas o que a gente percebe é um crescimento muito maior da universidade, com a expansão. Há uma possibilidade muito maior de reflexão, conhecendo as diferenças. (RUBI).

O REUNI, foi um do mais importante programa de políticas públicas educacionais do ensino superior, com o objetivo de dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência de estudantes na educação superior. Ele se propôs a agregar esforços e reforçar iniciativas para a ampliação das vagas e a elevação da qualidade da educação nacional. Mas nos

últimos os cortes de verbas estão se acentuando cada vez mais, essa preocupação foi recorrente, nas narrativas:

Mas agora estamos pagando um preço, porque tãõ cortando os recursos toda hora, então se tivesse permanecido com aquele plano inicial de recursos. Tem gente que não está vindo mais para cá para fazer o curso, porque não tem como se manter em Santa Maria, tem um custo muito maior de aluguéis e com alimentação. Eu acho que isso prejudicou, mas se tivesse permanecido naquela linha que vinha de expansão, com recurso, eu acho que era uma coisa bem positiva. (TURMALINA).

[...] os cortes são muito grandes. A pesquisa está muito prejudicada, o ensino também. É corte de bolsas, tem muitos alunos que têm bolsas, de extensão é pouco, mas ajuda muito a eles irem para o campo de estágio. Daí você vai marcar lá, não é aqui só na universidade, tem hospital, tem o Capes, tem as Unidades Básicas de Saúde, eles têm que se mover para lá e para cá. (SAFIRA).

Nesta mesma direção Morosini destaca:

A expansão veio acompanhada da diversificação da educação superior. A torre de marfim – figura mitológica de uma instituição universitária, que por muitos séculos, desde o período feudal, se mantinha quase que imexível, atendendo a poucos, com rígidos padrões de ensino e guardiã dos valores da humanidade, busca a transformação e se flexibiliza. Inclusive, é questionada quanto a ser a única fonte de formação de recursos de humanos de alto nível para a Sociedade do Conhecimento. Outros buscam assumir a sua função ou, até mesmo, superá-la. São criados diversos tipos de instituições, diversos cursos, centrados na aprendizagem e em metodologias ativas, novos perfis de estudantes, avaliados por competências e novas perspectivas de formação. Mas, o comum nessa flexibilização, é ser transpassada pela Internacionalização. (2019, p.12).

Transpassando com a expansão, destacamos como nosso último ponto de recorrência a **internacionalização**. Segundo Morosini (2019) a internacionalização universitária é elemento central para a inovação e o desenvolvimento, em todas as dimensões,

O mundo global, em constante transformação decorrente dos impactos provocados pela mídia, tecnologia e interatividade, tem desafiado Instituições de Educação Superior a repensar práticas e processos. Nesse contexto, a internacionalização torna-se, não somente uma ferramenta, mas uma realidade possível, contributo importante e necessário nas estratégias e nos currículos dos cursos e programas de nível superior. (2019, p.09).

As narrativas destacam que durante o período pandêmico, com o uso das tecnologias, facilitou as trocas com profissionais de outros locais, muitos até de fora do país:

Durante a pandemia foram feitos eventos on-line, eu digo que a questão da tecnologia facilitou, porque eu não preciso custear a vinda. Eu consigo que a pessoa faça a fala dela e transmita, se faz essa troca via online. Tivemos nesses dois eventos durante a pandemia, presenças internacionais. (TURQUESA).

Sabe que nesse período isso foi uma coisa que facilitou, a gente teve muita participação de pessoas de diversos lugares, graças a essa tecnologia, ao ensino que foi feito remoto, a gente conseguiu facilitar esse acesso. E também a gente tem incentivado os alunos a fazerem essas mobilidades, trazer pessoas que fizeram, estudantes de outras universidades, estudantes egressos aqui da universidade que fizeram mobilidade acadêmica. Então isso a gente conseguiu muito, foi um ponto positivo, a gente convidava nas aulas remotas e as pessoas traziam as suas experiências e eles se sentiam motivados. Isso foi uma coisa boa que veio para ficar. (SAFIRA).

Morosini ainda destaca que “A principal razão do interesse pela internacionalização da educação superior veio com a globalização: globalização e Internacionalização, são conceitos imbricados. ” (2019, p. 12). Neste sentido a globalização e a interação com outros países de acordo com o que os docentes destacaram indica o interesse dos alunos em realizar intercâmbios. Porém, durante a pandemia, tudo ficou parado, o que ocorreu foram trocas com estudantes que já haviam participado de atividades de mobilidade acadêmica, como destacamos nas narrativas que seguem:

No curso temos mais a internacionalização na pós-graduação, na graduação eu tive na minha turma uma aluna africana, angolana. Ela veio através de um convênio, e hoje ela atua lindamente na Angola, que tem muito poucos profissionais na área. Até nós tivemos a comemoração dos 50 anos do curso, ela falou do lindo trabalho que faz lá. Ela fez todo o curso de [suprimido] e voltou para lá. E teve um outro convênio com os Estados Unidos, mas com o Talca foi o nosso convênio mais importante. E os aluno que eu convivi que tiveram oportunidade de fazer a mobilidade foi uma experiência muito importante, de muito aprendizado.(RUBI).

Tem uma procura dos alunos em fazer intercâmbio, já vieram alguns me procurar pensando em fazer. Ir para fora, me questionar sobre o que eu sabia, se eu conhecia alguém, essa mobilidade eu tenho visto. (TURQUESA).

Internacionalização até a gente tem uma aproximação com a LAPICS, com o pessoal com uma Universidade da Espanha, (ESMERALDA).

Morosini (2017), salienta que o processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural à educação superior, advém de interações sustentadas por redes colaborativas, que valorizem as múltiplas culturas, as diferenças locais,

fortalecendo a capacidade científica nacional, respeitando o desenvolvimento sustentável. Neste sentido, as narrativas também destacam:

Acho que também se incluía a internacionalização, acompanhando essa evolução, acompanhando uma nova geração de alunos, o uso das tecnologias, acho que isso, ampliar esse horizonte, pensar em uma formação o mais completa possível. E o professor vai precisar se atualizar para isso, nesse período isso foi uma coisa que facilitou, a gente teve muita participação de pessoas de diversos lugares, graças a essa tecnologia, ao ensino que foi feito remoto. Estamos incentivando os alunos a fazerem essas mobilidades, trazer pessoas que fizeram, estudantes de outras universidades, estudantes egressos aqui da universidade que fizeram mobilidade acadêmica. Então isso a gente conseguiu muito, foi um ponto positivo, a gente convidava nas aulas remotas e as pessoas traziam as suas experiências e eles se sentem motivados e ao mesmo tempo sem oportunidades para fazer. Isso foi uma coisa boa que veio para ficar, o ensino híbrido, as tecnologias vieram para ficar, temos que ver a melhor maneira de ocupá-las. (SAFIRA).

No nosso curso, eu queria, mas ainda não estou preparado para isso, tenho que ter mais domínio de línguas, para poder ofertar uma disciplina para estrangeiros. Quando meu grupo de pesquisa tiver mais estabelecido, eu gostaria de poder contar com alunos de fora, eu acho isso bem legal. Quando eu estava em São Paulo no doutorado eu dividia sempre apartamento com alunos que vinham da internacionalização, e foi sempre uma experiência muito rica. Eu acho que é bom para os grupos de pesquisa especialmente, até mesmo os da graduação essa troca. (TURMALINA).

Durante a pesquisa verificamos que existe o interesse por esse tema tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Só que durante o período pandêmico ficou praticamente parado, agora com a retomada das atividades presenciais nos deparamos com outros empecilhos, que são os cortes de verbas que ocorreram nas instituições de ensino superior nos últimos quatro anos.

Mas nos mantemos esperançosos que com a troca de governo, e o retorno da gestão que muito fez pela educação em anos anteriores volte a investir, para retornarmos ao crescimento das universidades públicas.

Porém, também acreditamos que mudanças das mais pequenas até as mais profundas só acontecerão quando se investir em formação docente de qualidade, quer sejam elas para a o docente da educação básica ou de nível superior.

Nesse sentido, quando o processo de capacitação e de atualização docente for feito com carinho e dedicação, não apenas por atos de cima para baixo, por obrigação, é que surtirá efeito. Pois o docente deve se sentir motivado a buscar mais e novos conhecimentos, articulando seus processos formativos, suas vivências e suas experiências, de modo a dar significado a sua a aprendizagem docente, o que se

converterá em um verdadeiro processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo todas as instâncias da educação brasileira, da educação infantil à pós-graduação.

Assim, acreditamos também na necessidade de acolhimento aos docentes iniciantes, de modo que estes sejam apoiados desde o seu ingresso. Que suas dúvidas e angústias sejam escutadas e resolvidas. Somente assim, a aprendizagem docente será concretizada, nesse contexto que engloba muitos desafios na constituição da profissão docentes. Por isso, propomos o protótipo de uma página de acolhimento e de escuta aos docentes do CCS, como produto educacional final neste mestrado profissional, como segue.

## 6 ELABORAÇÃO DO PRODUTO

No contexto do Mestrado Profissional, a dissertação e o produto educacional estão imbricados, pois, neste caso, a pesquisa é aplicada e implicada, tendo uma forte inserção local e regional. Porque ela está dentro de um contexto em que o próprio pesquisador é um elemento base de produção daquele lugar. Logo o produto pode ser aplicado, com possibilidades de replicação, em contextos reais por meio de produtos e processos educativos. Neste sentido cabe destacar o que consta no Grupo de trabalho – Produção Técnica<sup>41</sup>, sobre o produto:

1. Aderência (critério obrigatório): O critério aderência se faz obrigatório para a validação de uma produção para o programa de pós-graduação em avaliação, visto que os produtos deverão apresentar origens nas atividades oriundas das linhas de pesquisas/atuação e projetos vinculados a estas linhas. [...]
2. Impacto: A avaliação deste critério está relacionada com as mudanças causadas pelo produto Técnico e Tecnológico no ambiente em que o mesmo está inserido. Para avaliar tal critério é importante entender o motivo de sua criação, onde a questão do demandante se torna de grande relevância, e também deve estar claro qual o foco de aplicação do produto, permitindo assim avaliar em qual (is) área (s) as mudanças poderão ser percebidas. [...]
3. Aplicabilidade: O critério aplicabilidade faz referência à facilidade com que se pode empregar o Produto a fim de atingir os objetivos específicos para os quais foi desenvolvida. Entende-se que uma produção que possua uma alta aplicabilidade, apresentará uma abrangência elevada, ou que poderá ser potencialmente elevada, incluindo possibilidades de replicabilidade como produção técnica. [...]
4. Inovação: O conceito de inovação é muito amplo, mas em linhas gerais, pode-se definir como a ação ou ato de inovar, podendo ser uma modificação de algo já existente ou a criação de algo novo. [...]
5. Complexidade: Pode ser entendida como uma propriedade associada à diversidade de atores, relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento de produtos técnico-tecnológicos. [...] (BRASIL, 2019, p. 22-25)

Logo, a pesquisa tem essa dimensão, e como resultado ocorre a produção de um produto que está ligado a uma inquietação do pesquisador ou do meio coletivo, sendo de extrema relevância para o meio acadêmico e para aplicação no meio profissional, neste caso, a Unidade de Apoio Pedagógico do CCS.

A construção do produto final dessa pesquisa teve origem nas narrativas e na análise realizada, pois a partir dos dados coletados, tivemos certeza da necessidade

---

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf> Acesso em: 23 mar de 2023

de ações de acolhimento aos docentes iniciantes, especialmente os bacharéis.

Com o intuito de promover o acolhimento aos docentes iniciantes do Centro de Ciências da Saúde, por meio da Unidade de Apoio Pedagógico, construímos um protótipo de uma página intitulada “Canal de Acolhimento Docente CCS”. Esta página de acolhimento passará a fazer parte do plano de ação da UAP/CCS.

Este canal compõem estudos e reflexões acerca da iniciação à docência, em especial ao professores bacharéis da área da saúde, bem como indicadores capazes de promover o acolhimento a estes docentes em um momento considerado de muitas dúvidas e incertezas, pois acreditamos na importância, e na necessidade de propiciar estes espaços de escuta aos docentes.

O material caracteriza-se por uma página criada com a ferramenta do Google Forms, que está vinculada a um e-mail de uso exclusivo da Unidade de Apoio Pedagógico do CCS. Nele apresentamos um formulário com o objetivo de oferecer um espaço de registro e escuta para os docentes iniciantes do CCS.

Este formulário é totalmente anônimo e com a garantia de que todas as mensagens serão lidas única e exclusivamente pela UAP do CCS.

No final do preenchimento é disponibilizado um espaço, caso o respondente queira se identificar e ou solicitar alguma orientação, assim como o registro do e-mail pessoal para o contato.

Neste formulário constam perguntas a partir dos dados levantados durante a pesquisa com os professores iniciantes, por meio de tópicos guia com as seguintes temáticas: trajetória pessoal e formativa, aprendizagem de docente bacharel iniciante, trabalho pedagógico, assessoria pedagógica e contextos emergentes.

Este canal será divulgado por meio das mídias sociais da UAP/CCS: página do CCS, Facebook, Instagram e também através de e-mails aos departamentos de ensino.

O formulário está nos apêndices e acessível no link:

<https://docs.google.com/forms/d/11j-6sH8qlvT2eFETAUR4T8x8GMw9mXEJgXnCmEfCj4/edit>



## 7 DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Ao fecharmos esse estudo, retomamos a problematização inicial: como ocorre o processo da aprendizagem docente do professor bacharel iniciante no Centro de Ciências da Saúde em contextos emergentes? E seus desdobramentos por meio dos objetivos, na busca de compreender a consolidação da aprendizagem docente de professores bacharéis iniciantes em um Centro de Ensino da área da Saúde.

No nosso estudo encontramos alguns caminhos, que nos levaram a outras problematizações, e a novos questionamentos, neste movimento de eterno aprendiz na pesquisa. Logo, temos alguns apontamentos que poderão ter como finalidade a sinalização de possíveis elementos que sirvam à reflexão de outros pesquisadores.

Assim, nesta pesquisa caminhamos por espaços e tempos refletindo sobre os aspectos que nos inquietam, buscando responder algumas questões, traduzidas nos objetivos que nos propusemos a investigar:

- identificar os contextos emergentes e suas implicações na aprendizagem da docência dos professores bacharéis iniciantes da área da saúde;
- reconhecer os desafios que os professores bacharéis iniciantes enfrentam no trabalho pedagógico, atuando na área da saúde em contextos emergentes;
- identificar quais saberes são acionados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Mas, até chegarmos a esses objetivos, realizamos escolhas, trocas, idas e voltas. A escolha pela temática e pelos sujeitos colaboradores, dentro da atividade como pedagoga, em um mestrado profissional, na busca pela construção de um produto com significado e aplicabilidade.

Assim, como produto final, propusemos a construção de um canal de acolhimento para os professores iniciantes do Centro da Saúde, por meio de uma página no Google Forms.

Após as escolhas iniciais, e para darmos prosseguimento aos nossos estudos, mapeamos alguns dados que nos auxiliaram na delimitação dos sujeitos da pesquisa, a partir dos quais obtivemos algumas informações. Quem são os professores iniciantes nos últimos cinco anos? Quais os cursos de atuação? Quais departamentos estes docentes estão vinculados?

Entre os anos de 2017 e 2021, 63 professores foram admitidos nos cursos do Centro de Ciências da Saúde, sendo que o curso que admitiu o maior número de professores foi o da Medicina, e por ironia, o curso do qual tivemos maior dificuldade na adesão para esta pesquisa. Essa demanda também se explica pois é o curso com o maior número de alunos. Mas parte destes docentes a sua graduação inicial não é em medicina, temos professores de outras áreas como da farmácia, das ciências biológicas e da medicina veterinária.

Mas, o interesse, neste estudo, eram os professores iniciantes graduados e atuando no seu respectivo curso de formação inicial. Isto é, em um dos sete cursos de graduação do CCS, que são, enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, odontologia e terapia ocupacional. Logo, o público desta pesquisa, foi um professor por curso de graduação, totalizando sete professores bacharéis iniciantes que atuam no CCS, a partir de 2017.

Após o levantamento dos professores iniciantes no Centro de Ciências da Saúde, através das páginas da UFSM, montamos um quadro com o nome dos docentes e partimos para pesquisar o departamento ao qual estavam vinculados.

Posteriormente, como parte da metodologia, escolhemos a abordagem sociocultural narrativa, e como instrumentos entrevistas narrativas, sendo orientadas por tópicos guias.

Com esses dados em mãos, com o projeto aprovado e submetido no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UFSM, começamos a entrar em contato com os docentes para convidá-los a participarem deste estudo, através de uma entrevista.

Nas entrevistas, buscamos compreender os elementos que compõem a constituição da docência e os processos formativos dos docentes iniciantes, quando os sujeitos contaram sobre a sua formação acadêmica e suas trajetórias profissionais. Bem como acerca da escolha e dos desafios no ingresso na docência, suas experiências com relação ao ensino, pesquisa, extensão e gestão, e os contextos emergentes.

A partir das narrativas, construímos o desenho investigativo desta pesquisa, e na interpretação dos achados partimos das recorrências das narrativas dos sujeitos, as suas experiências e suas vivências acadêmicas e profissionais.

Nessa direção, o estudo se apresenta a partir de uma grande categoria, o professor iniciante e duas dimensões interpretativas: docência universitária e

contextos emergentes. Na primeira dimensão, encontramos como recorrência a trajetória pessoal e profissional, o trabalho pedagógico e quadripé universitário - o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Nela evidenciamos as recorrências sobre as suas trajetórias acadêmicas, perpassando pelas experiências profissionais até chegar na docência superior em uma instituição pública.

A partir dessa categoria, pudemos ter evidências acerca da sua constituição docente, o entrelaçamento dos seus processos formativos teóricos e práticos com a docência universitária na área da saúde.

Quanto à trajetória pessoal e profissional dos nossos sujeitos, os docentes que atuam na área da saúde, em um primeiro momento é importante destacar, que por possuírem formação inicial em bacharelado, tiveram sua entrada na docência de forma ocasional, basicamente pela oportunidade de trabalho. Pois não foi uma escolha buscada para o início da vida profissional, pois eles são formados em nível de graduação em medicina, enfermagem, odontologia, fisioterapia, farmácia, terapia ocupacional e fonoaudiologia. Segundo Bolzan e Isaia:

Em nossos estudos constatamos que os docentes que atuam na docência superior, em sua maioria, tiveram sua formação na área específica de seu bacharelado e/ou licenciatura, sem, contudo, terem qualquer atividade ou disciplina curricular que os preparasse pedagogicamente para atuar na Educação Superior. Logo, todo o processo formativo instaurado durante a formação inicial não dá conta da carreira Universitária (2008, p. 44).

A partir dos dados, obtidos neste estudo, é possível evidenciarmos, que a opção pela docência não foi a primeira escolha na carreira profissional, ao olharmos para a formação inicial dos sujeitos desta pesquisa, todos optaram por um curso de bacharelado na área da saúde.

Mas a opção pela docência foi se consolidando aos poucos de diversas maneiras, por experiências como bolsistas durante a graduação, por questões familiares, ou mesmo pela proximidade com algum professor, e outras vezes esse despertar se deu nos cursos de pós-graduação.

O que ficou evidente ao longo da pesquisa, é que para a maioria dos participantes, a opção pela docência decorreu em função da possibilidade da estabilidade de um concurso público federal, aliada a continuidade das suas pesquisas e ao contato com o meio acadêmico.

Desse modo, destacamos a relevância acadêmica e social desta pesquisa, pois este estudo possibilitará a compreensão dos elementos que perpassam à constituição da docência dos professores bacharéis iniciantes em um centro de saúde, em meio aos contextos emergentes. Como esses professores acionam os seus saberes da sua experiência, de maneira a potencializar os saberes em torno do movimento de aprender a docência no ensino superior.

Como essas aprendizagens se configuram no quadripé da universidade ensino, pesquisa, extensão e gestão. E como se dá a constituição docente em meio às novas demandas e configurações frente ao sistema de cotas, a diversidade cultural, social e econômica nas universidades.

Assim, segundo Imbernón (2011), a profissão docente, precisa se adequar às exigências e outras possibilidades do ensino e da aprendizagem, pois se refere à aceitação de uma profissionalidade. Uma profissão que antes se sustentava pelo predomínio do conhecimento do saber científico em disciplinas curriculares, agora precisa se reinventar, na sua ação docente.

Portanto, esse processo é único para cada sujeito, sendo influenciado pelas interações entre os demais colegas docentes e pelas próprias relações entre professor e aluno, e que fazem parte desse processo de aprender a ser professor.

Nesse sentido, a atividade docente não se encerra ao término de um curso no âmbito da pós-graduação, ela vai se configurando a partir da incorporação de elementos no seu fazer diário, e das exigências institucionais, sociais e políticas.

Desta maneira, a aprendizagem docente, é demonstrada como sendo um processo que ocorre entre os atores nos espaços educativos, em articulação entre as funções de ensinar e aprender. Assim respondemos ao nosso objetivo específico de reconhecer os desafios que os professores bacharéis iniciantes enfrentam no trabalho pedagógico, atuando na área da saúde em contextos emergentes.

Por isso, na segunda dimensão categorial, intitulados contextos emergentes, encontramos como recorrências a diversidade, as cotas, a fluência tecnológica, o REDE, a Unidade de Apoio Pedagógico, a internacionalização e a expansão das universidades.

Assim, evidenciamos esses elementos categoriais voltados ao desenvolvimento da docência, como a importância de pensarmos a aprendizagem da docência dos professores iniciantes. Os movimentos docentes, as ideias dos mesmos

sobre os contextos emergentes, que influenciam o modo da sua atuação docente universitária.

Dessa forma, o processo de aprender a ser professor bacharel, parte do feito de que eles ainda não possuem formação didático pedagógica e nem experiências prévias como docentes, eles vão se constituindo docentes na ação, na sua prática diária.

A expansão das universidades brasileiras, também deve ser considerada ao se pensar a aprendizagem do ser professor bacharel iniciante, pois encontramos novas realidades neste cenário de contextos emergentes que influenciam a atividade docente. Entre elas, a inclusão, a diversidade de culturas, de raças e níveis socioeconômicos, aliados à crescente necessidade do uso de tecnologias, impulsionados principalmente pela pandemia.

A internacionalização, a mobilidade acadêmica e as Unidades de Apoio Pedagógico, também são exemplos das atividades internas da universidade, que compõem as atividades do professor universitário e que fizeram parte deste estudo. Assim, são elementos que caracterizam os contextos emergentes e que, fazem parte da constituição docente.

O uso do REDE durante esse período foi um exemplo que trouxe implicações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico como um todo. O Moodle, foi uma ferramenta de suporte para a disponibilização de arquivos e materiais para alunos, passando a ser usado diariamente, inclusive com a opção de controle sobre as atividades dos estudantes.

Outras ferramentas como Google meet e o WhatsApp, também foram utilizados para interações virtuais neste contexto de aulas remotas, como forma de trocas e aprendizados entre os professores e os alunos, pois não tínhamos outra possibilidade, em função do distanciamento social, se não a adesão a essa modalidade. Mas sabemos que muitas atividades como as pesquisas e a extensão foram prejudicadas nesse contexto remoto.

Sendo assim, a partir das narrativas reconhecemos que os contextos emergentes se fazem presente no ensino superior, a sua influência e as implicações nos processos de ensinar e de aprender, e nos desafios da constituição do docente iniciante. Neste estudo, também identificamos a fragilidade e até o pouco conhecimento dos contextos emergentes por parte dos docentes.

Assim, pudemos responder ao nosso objetivo específico que diz respeito à identificação dos contextos emergentes e suas implicações na aprendizagem da docência dos professores bacharéis iniciantes da área da saúde, e a necessidade de um trabalho mais efetivo junto aos mesmos. Pois ao mesmo tempo em que narram suas ideias sobre o termo, contextos emergentes, eles pontuam os desafios e os tensionamentos enfrentados na sua prática cotidiana

Dessa maneira, um trabalho mais efetivo poderá ser desenvolvido pela Unidade de Apoio Pedagógico, através de reuniões e cursos de formação, que também ajudará na solução para os desafios da própria profissão docente, pois aprender a docência em meio aos contextos emergentes é um processo desafiador.

Pois o início da profissão docente, é marcado pelo medo e pela insegurança, pela fragilidade com relação aos saberes pedagógicos, apesar de possuírem um bom conhecimento da sua área específica de conhecimento.

Aliado a essa insegurança inicial, eles precisam atender às demandas e as políticas internas da instituição, na busca por um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

Nesse sentido, com o aumento das demandas internas e externas da instituição, aumenta também as exigências aos novos docentes, principalmente com relação à gestão. Cada vez mais os professores iniciantes, estão assumindo atividades para além do ensino, da pesquisa e da extensão. Estão assumindo cargos de gestão, fato recorrente nas narrativas, e notamos que estes não possuem formação para tais atribuições, e nem mesmo existe um requisito legal.

Na busca pela identificação de quais saberes são acionados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, nosso terceiro objetivo específico. Evidenciamos nas narrativas que são principalmente os saberes da sua prática, que são acionados pelos docentes no seu trabalho pedagógico, como nos afirma a professora Rubi: “ o meu fazer docente ele é hoje muito, muito relacionado à experiência clínica de consultório, de prefeitura e de hospital que eu tive, ele tem muito dessa vivência prática, isso me ajuda demais na no dia a dia de trabalho aqui. ” (2022)

A trajetória pessoal e profissional é essencial para reconhecermos o trabalho dos professores iniciantes, e como suas aprendizagens vão sendo construídas em meio aos contextos emergentes. Ao compreendermos suas vivências pessoais, poderemos observar como as suas experiências profissionais vão se consolidando

nos tempos e espaços da universidade e como suas interações com os diferentes sujeitos vão consolidando o seu desenvolvimento profissional docente.

Neste momento consideramos relevante destacar as possíveis angústias, os desejos e dificuldades dos professores iniciantes. Bem como, as formas de acolhimento e apoio oferecido pelas diversas instâncias da universidade aos sujeitos que ingressam na educação superior.

Com isso, compreendemos a complexa relação na mudança do profissional bacharel para a profissão de docente iniciante, perpassando pelo fazer pedagógico no ensino superior. Assim, constituindo uma trama, frente às incertezas e desafios, no movimento de tornar-se professor no exercício do magistério. E como os contextos emergentes influenciam neste processo de aprender a profissão, frente às mudanças sociais e culturais que interferem nos processos formativos na educação superior, entrelaçando saberes e conhecimentos oriundos de diferentes áreas.

Diante disso, a importância e a necessidade de qualificação profissional do docente universitário por meio de cursos de capacitação.

Pensar a formação pedagógica dos professores da educação superior faz-se extremamente necessário, e as assessorias pedagógicas desenvolvem ou deveriam desenvolver um papel fundamental neste sentido. Por isso, a necessidade da valorização da assessoria pedagógica universitária, como promotoras de tempos/espaços formativos aos docentes universitários, principalmente do professor iniciante.

Certamente muitas das reflexões aqui levantadas não serão respondidas de imediato, mas servirão para auxiliar nas discussões futuras de outras unidades e outros departamentos da universidade, no sentido de acolher e orientar o docente iniciante.

Nesse sentido, apresentaremos alguns dos achados, por meio de um conjunto de apontamentos evidenciamos que:

- a complexidade e as exigências da docência universitária e a falta de preparo e formação;
- há lacunas existentes entre a formação inicial acadêmica e a formação exigida para atuar na docência universitária;
- há necessidade de apropriação da cultura docente;

- há desconhecimento da dinâmica e da gestão institucional, bem como da dinâmica pedagógica nos cursos;
- o acolhimento precário aos docentes iniciantes impede que os profissionais consigam identificar as diferentes esferas acadêmicas, exigindo-lhes um investimento maior desde o seu ingresso;
- a ausência de apoio e acompanhamento institucional no início da carreira docente, gera preocupação e sobrecarga para os docentes iniciantes;
- a falta de formação pedagógica, e a conseqüente formação para pesquisa repercute na dificuldade com o planejamento das aulas;
- a fragilidade na organização do trabalho pedagógico se deve à ausência de formação pedagógica e ao acúmulo de horas aula;
- a organização departamental dos cursos, não dá a visão do todo da formação para qual se dirigem;
- a dificuldade na articulação do quadripé universitário: ensino, pesquisa, extensão e gestão, se deve à ausência de conhecimento sobre o contexto universitário e suas diferentes esferas;
- a pressão e a falta de formação ao assumir os cargos de gestão e comissões, faz com que muitos se limitam ao ensino e a pesquisa;
- há falta de tempo e espaço e dificuldades nas articulações da pesquisa e da extensão, devido à grande demanda do ensino;
- a atuação docente, muitas vezes, solitária, agravada principalmente pelo período do isolamento social, sobrecarregou os professores que não estava no espaço universitário para buscar apoio institucional;
- a dificuldades de lidar com a diversidade, devido a mudança no perfil dos estudantes, provenientes da expansão e democratização do ensino superior gerou muitas inquietações aos docentes com relação às metodologias de ensino, e à própria avaliação da aprendizagem;
- a falta de conhecimento da rede de apoio, principalmente da Unidade de Apoio Pedagógico gerou uma certa ansiedade nos docentes que poderiam ter sido minimizadas, no enfrentamento dos desafios do cotidiano de sala de aula;
- o foco em aulas expositivas e muito conteúdo, tornou as atividades de ensino mais complexas;



- o predomínio de conhecimentos técnicos ou conhecimentos específicos da área da saúde não eram suficientes para dirimir os problemas pedagógicos na organização do ensino.

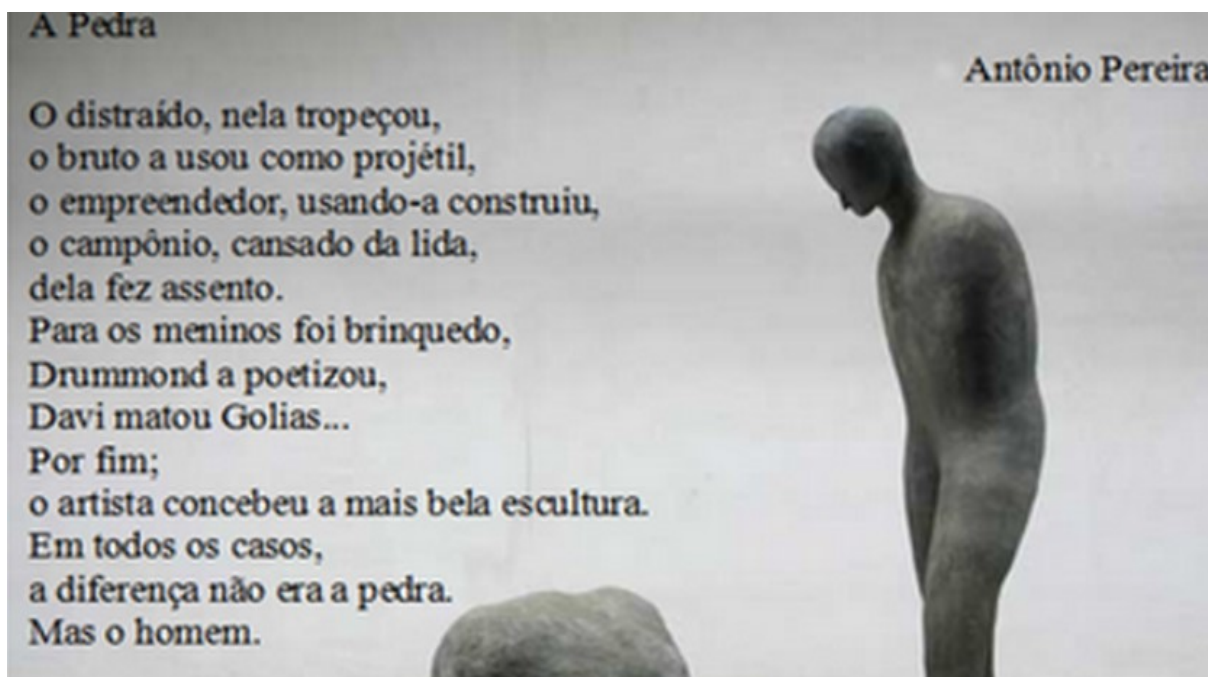
Nesse sentido, identificamos a necessidade da reorganização da instituição no acolhimento do professor iniciante, mobilizando os mais diversos segmentos da universidade para dar conta minimamente das dúvidas dos docentes, com relação à dinâmica institucional e seus desdobramentos. E os fazeres do ensino, da pesquisa, da extensão e agora também da gestão, visto que nas narrativas dos professores iniciantes evidenciamos que eles já possuem um envolvimento em algum grau gestão, seja ele em comissões, chefia de departamentos ou na própria gestão dos cursos.

Nessa direção a importância que o trabalho da UAP, demarque nestas atividades de acolhimento e de formação, o destaque e a promoção de ações que podem (trans) formar o fazer diário dos docentes, contribuindo, assim, para uma melhor qualidade do nosso ensino público.



## 8 APONTAMENTOS FINAIS

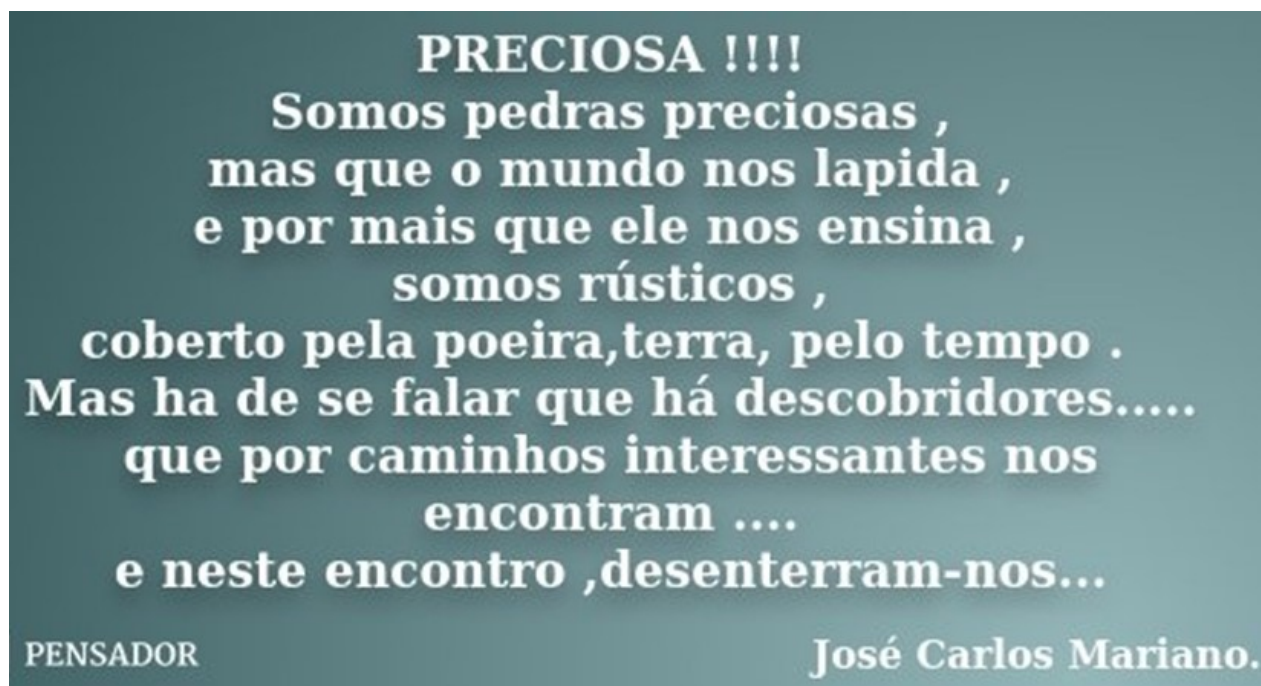
Na busca pela finalização deste trabalho, retomo as ideias, as reflexões iniciais para concluí-las, dos passos lentos e firmes, mas constantes, ao sonho do título de mestre. Título esse muito sonhado e hoje aos poucos tornando-se realidade. Das pedras do caminho.



Fonte: <https://www.aponarte.com.br/2007/08/pedra.html#gsc.tab=0>

Das pedras do caminho, escolhi as preciosas, com o seu brilho, sua beleza e prontidão para lapidação... assim como na educação, há muito a ser feito.

Logo ao refletirmos sobre a educação, olhamos para o professor que ao se aproximar do **Lapidário**, ou seja, o profissional responsável por lapidar as pedras brutas. Que ao se utilizar de equipamentos para construir processos, ao olhar para a diversidade de contextos, terá o desafio de lapidar pedras brutas buscando o brilho e, o fascínio às pedras, que a terra e o pó escondem.



Fonte: <https://www.pensador.com/frase/ODE1MDA2/>

Ao lapidar o meu processo de aprendizagem, ao tirar a terra e a poeira, que se acumularam durante esses vinte longos anos desde a conclusão da graduação e a primeira inserção no mestrado, até os dias atuais, quando busco escrever essas palavras para fechar um ciclo, muitas coisas se passaram.

Muitas coisas boas e outras nem tanto. Muitas mudanças e tormentas, e é claro, muitas pedras no caminho. Sempre gostei muito da frase: "e aproveitando todas as pedras do caminho vou erguendo as paredes de meu castelo e sei que quando estiver pronto só me restará admirar como eu soube encaixar cada pedra em seu lugar, transformando em degraus o que poderia ser obstáculo." Cristiano Moraes<sup>42</sup>

Ao repensar todo o caminho percorrido até aqui, o que mais tenho são certezas de que nada foi fácil. Claro que na minha vida nada foi fácil, mas de quem foi?

Nossa história, por vezes, se mistura aos dos sujeitos que colaboraram com esta pesquisa, pois são histórias reais de lutas, sacrifícios, renúncias e vitórias. Vitórias que chegaram com muito suor, noites mal dormidas, festas renunciadas e muita dedicação.

Apesar dos perrengues, meus e dos professores iniciantes, o que nunca passou foi à vontade de seguirmos em frente. No meu caso específico, continuar

---

<sup>42</sup> Disponível em: [https://mensagem.online/334279-e\\_aproveitando\\_todas\\_as\\_pedras\\_do\\_caminho\\_vou](https://mensagem.online/334279-e_aproveitando_todas_as_pedras_do_caminho_vou)  
Acesso em: 07 de dez de 2022

provando que tenho muita sorte, pois uma certa vez, uma pessoa me disse que: - “você teve sorte ao passar em um concurso público!” Sim, tive a sorte de acordar às quatro horas da manhã para estudar, pois tinha um dia inteiro pela frente de trabalho, uma casa para dar conta e um filho pequeno.

Sorte sim! De sempre ter muita vontade e o apoio para poder estudar, e poder sonhar com um futuro e uma educação melhor para todos, por esse motivo também foi a escolha pelo mestrado profissional.

Por isso, tenho a certeza de que este trabalho não se encerra nestas palavras, pois, quando repenso toda essa trajetória, tenho a cada dia mais (in) conclusões para colocar no papel, do que conclusões.

Digo isso, pois, a vida é dinâmica, podemos até pensar que sabemos muitas coisas, e abrir espaço para o comodismo. Mas daí vem uma pandemia, como aconteceu nos últimos anos, para provar ao contrário, e nos colocou a repensar sobre vários aspectos, repensar muito das nossas práticas diárias.

Quando falamos em práticas diárias, não estou me referindo somente às práticas educacionais, mas às mais básicas do nosso dia a dia, como lavar as mãos, por exemplo. Sim, tivemos até protocolo de como higienizar bem as mãos e outros cuidados básicos de saúde durante a pandemia. Muitas das nossas ações e atitudes foram modificadas neste período, tivemos que nos reinventar em muitos aspectos em prol da nossa saúde e do bem comum.

Foi um período longo, de muitos erros, dificuldades, até mesmo desespero e perdas, perdas de muitas vidas, o que abalou muitas famílias. Um período de incertezas, desemprego, falta de dinheiro, de alimentos, remédios, leitos hospitalares, de oxigênio, caixão, vagas nos cemitérios, e talvez o mais triste a falta do último adeus. Sim, pois muitas pessoas morreram sozinhas longes das suas famílias, e estas, por sua vez, não puderam se despedir dos seus entes queridos, que estavam em um caixão lacrado. Algumas das tristezas da pandemia, e quantas sequelas também ficaram, que só o tempo nos dirá. Finalizando 2022, no Brasil contabilizamos mais de seiscentos e noventa mil mortos pela Covid 19.

Mas nem tudo foi só tristeza, vimos muitas demonstrações de solidariedade pelo mundo, a união de povos em busca de uma vacina. A ciência mostrou a que venho, apesar do pouco incentivo que teve neste momento no Brasil, pelo governo

federal. Mas muitos esforços foram feitos em prol de vacinas e nos cuidados com os doentes, os trabalhadores da saúde merecem todo o nosso reconhecimento.

A partir deste cenário, muitas coisas novas também tivemos que aprender, principalmente no campo educacional, e são muitas destas aprendizagens e inquietações que trago para este momento de escrita.

O próprio curso do mestrado foi desafiador, me inscrevi como aluna especial, e mesmo antes de saber o resultado, iniciou a pandemia. Quando fiquei sabendo, já havia passado mais de um mês, bora correr atrás. Quando chegou o período do processo seletivo, muitas dúvidas, será que estou pronta para concorrer? Escrever projeto, organizar currículo, e tudo mais que uma seleção requer. Tudo à distância, tudo virtual.

Então, vamos lá, “cair de cabeça” e escrever, mas as dificuldades sempre presentes, cada um em sua casa, a própria biblioteca fechada, recursos só os da internet. Projeto pronto, memorial, muitos documentos escaneados, comprovantes, que muitas vezes não ficava bom, ficavam de ponta cabeça, não salvava na sequência, procura tutoria para fazer algo, enfim a inscrição. Muitos perrengues, muitos inscritos também, foi um recorde de inscrições, desafios e mais desafios.

Chega o dia da defesa do projeto e do memorial, sala Google Meet. Nervosismo, sala invadida, mais perrengues, mais pedras no caminho. Mas, enfim, saiu a lista, aprovada em sexto lugar, alegria e comemoração, agora acadêmica do mestrado.

Porém, as dificuldades continuam, a distância foi sempre um fator de dificuldades. Faltava as trocas com os colegas e professores, até os abraços, o chimarrão e os lanches. Senti muita falta, de conhecer os professores, os colegas, pegar um livro emprestado, fazer aquela pergunta ao ouvido do colega, quanta falta isso fez. Mas tudo possibilitou aprendizagens, muitas dúvidas e inquietações que não foram sanadas.

Não nos conhecemos como turma, pois quando retornamos à presencialidade já havíamos vencido os créditos, já estávamos na fase da qualificação dos projetos de dissertação e nos preparando para as coletas dos dados. Contudo, fomos vencendo etapas, de acordo com as possibilidades do momento.

Agora ao final da pesquisa, na ânsia de buscar concluí-la, retomamos aos nossos objetivos iniciais, aos quais tentamos responder ao longo deste estudo. É um movimento nostálgico de relembrar o que se passou e o caminho percorrido até aqui, as pedras acumuladas, na busca por respostas para essas inquietudes.

Mas, também não deixa de vir à mente o pensamento de como seria este estudo se não tivesse ocorrido durante um período de isolamento social. Quais as construções e reflexões teríamos feito com os professores e com os colegas? A que caminhos esta pesquisa teria nos levado? E quanto às aprendizagens dos docentes iniciantes neste período, teriam sido diferentes?

Essas e outras tantas inquietações ficaram para o futuro, pois ainda estamos em um mundo que está em reconstrução, ainda estamos sendo desafiados por tudo o que passamos, e com muitas incertezas para os próximos anos, quer sejam por questões de saúde, política, econômicas ou sociais.

Entretanto, o sonho, por uma educação transformadora permanece. Então continuamos com os passos lentos e firmes em busca do que acreditamos como profissional da pedagogia. E quanto ao convívio com os professores e colegas, as trocas, os abraços, o chimarrão e os lanches, isso ainda poderemos realizar. Mas enquanto não chega esse tempo, vamos continuar catando as pedras, para erguendo as paredes e um belo castelo.

A luta continua! Perseverar e acreditar que a pesquisa é uma possibilidade de alavancar encontros e encontrar modos de qualificar a docência na universidade.





## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Construindo a Docência no Ensino Superior: Relação entre Saberes Pedagógicos e Saberes Científicos. In: ROSA, D. G; SOUZA, V. C. **Didática e Práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Imagens e autoimagens. 12. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior**. Relatório de Pesquisa. GAP nº. 020117, 2010, Centro de Educação/UFSM.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes**. Projeto de Pesquisa. Universal – MCTI/CNPq nº 01/2016. UFSM, 2016.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação. 2002.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, Doris Pires Vargas (org.). **Pesquisa Narrativa Sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Curitiba: Appris, 2019.

BOLZAN, Doris Pires Vargas.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desenvolvimento profissional docente na dimensão dos contextos emergentes. In: FRANCO, Maria Estela D. P.; FRANCO, Sérgio Roberto K; LEITE, Denise C. (org.). **Educação Superior e conhecimento centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019, p.145 – 165.

BOLZAN, Doris Pires Vargas.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan. /jun. 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. LEI Nº 12.711 DE 29 DE AGOSTO DE 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) Acesso: em 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **AprenderSUS: o SUS e os cursos de graduação da área da saúde /** Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Grupo de Trabalho.** CAPES. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf> Acesso em: 23 mar de 2023.

BRAUN, Jordana Rex. **Professor iniciante nas licenciaturas e os contextos emergentes:** aprendizagem para/na docência. 2020. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2020.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). Pedagogia universitária: inovações pedagógicas o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária.** V. 6, USP 2008. Disponível em [https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_6\\_PAE.pdf](https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf). Acesso: em 21 jan. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na Educação Superior:** a professoralidade em construção. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan. abr. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. RIBEIRO, Gabriela Machado. (orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior:** desafios dos contextos emergentes /– Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. 253 p. – (Série RIES/PRONEX; 8)

CUNHA, Maria Isabel da.; BOLZAN, Doris P.; ISAIA, Sílvia Maria de A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília. (org.). **Enciclopédia Brasileira de**

**Educação Superior** – EBES [recurso eletrônico] /– Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. Recurso on-line (2 v.); - (Ries/Pronex; série 11). p. 273 a 346.

CUNHA, Maria Isabel da.; LUCARELLI, Elisa. Trabalho colaborativo entre comunidades acadêmicas no marco do Mercosul: a investigação sobre estratégias institucionais para o melhoramento da qualidade da educação superior, o caso das assessorias pedagógicas. **Integración y Conocimiento**, n. 2, p. 117- 126, 2013.

DEWES, Andiara. **Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes**. 2019. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2019.

FRANCO Sérgio Roberto Kieling; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. (org.). **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. 298 p. – (Série RIES/PRONEX; 7)

FRANCO Maria Estela Dal Pai. Gestão da educação superior e conhecimento: tendências e confrontos. In: FRANCO S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P. F.; LEITE, D. B. C. Leite. (org.). **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p.95 a 112.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. **O coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40 ed. RJ: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.20-39, julho de 2002.

GAETA, Cecília. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n.1, p. 109-131, ago. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8> Acesso em: 25 nov. 2021.

HEES, Luciane Weber Baia. **O início da docência de professores da educação**

**superior.** 2016. 176 f. Tese (Doutorado em Educação.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2016.

HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto. **Metodologia de Pesquisa.** FERNÁNDEZ Collado, Carlos. BAPTISTA Lucio, María Del Pilar. 5.ed.- Porto Alegre: Penso, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional.** 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário.** v. 2. Brasília, DF: INEP, 2006b.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: Fapergs/RIES, 2003a. p. 241-251.

ISAIA, S. M. A. O professor universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, M. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

ISAIA, Sílvia Maria; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, vol.14, n.26 p.43-59, jan. jun./2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3424/3112> Acesso em: 24 nov. 2021.

ISAIA, Sílvia Maria; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação (UFSM)**, v. 29, n. 02, p. 121- 133, 2004.

ISAIA, Sílvia Maria; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana da Rocha. **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

LUCARELLI, Elisa. (org.) **El asesor pedagógico em la universidad.** 1. ed. Buenos Aires. Editorial Paidós SAICF. 2000.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da

experiência. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago. /dez. 2010.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MELO, Geovana Ferreira; MALUSÁ, Silvana. (orgs.) **Profissão Docente na Educação Superior**: múltiplos enfoques. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

MENGHINI, Raul Armando. [et.al.] **Docentes principiantes**: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.

MOROSINI, Marília. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES** [recurso eletrônico] /– Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. Recurso on-line (1 v.); - (Ries/Pronex; série 10).

MOROSINI, Marília. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES** [recurso eletrônico] /– Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. Recurso on-line (2 v.); - (Ries/Pronex; série 11).

NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida (orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto – Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista do Professor** – Nova Escola, Porto: Editora Abril, ano XVI, n. 142, maio 2001.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, 1991, nº 4, p. 109-139.

OLIVEIRA, Valeska F. de. A memória na reconstrução das histórias da docência. In: VASCONCELOS, José Gerardo; JR. MAGALHÃES, Germano Antonio (org.). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001.

OLIVEIRA, Valeska F. de. Professor Universitário: saberes acadêmicos e demandas profissionais. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 253–261.

OLIVEIRA, Valeska F. de. (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, Valeska F. de. (org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 1º ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PAPPIS, Lisiane. **As Unidades de Apoio Pedagógico e os contextos emergentes**: processos formativos na universidade. 2020. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma. Garrido.; ANASTASIOU, Lea das Gracas Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. (org.). 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIRES, Roseli Vieira. DUARTE, Suelma Rodrigues. PIRES, Rodrigo Corrêa. Mobilização subjetiva do trabalho docente, os impactos gerados pela pandemia da covid-19: uma abordagem da psicodinâmica. p.23-38. In KOCHHANN, Andréa. LAPA JUNIOR, Luiz Gonzaga (org.). **Educação e educações**: desafios e conquistas. Goiânia: Kelps, 2022.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da professoraldade**: a tessitura da docência universitária. 2012, 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

RICHARDSON, Jarry Roberto. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo, Atlas, 2008.

RODRIGUES, Michele de Oliveira. **Ser docente na gestão e ser gestor na docência**: um olhar sobre a iniciação à carreira no contexto universitário. 2015, 106 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

SCHLEMMER, Eliane. BERSCH, Maria Elisabete. CANO André Julian Fajardo. Prática pedagógica e a aula universitária: contextos emergentes na cultura híbrida e multimodal. In: CUNHA, M. I. da. RIBEIRO, G. M. (org.). **Práticas pedagógicas na educação superior**: desafios dos contextos emergentes /– Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. p. 51 a 80.

SCHON, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCREMIN, Greice. **Tecido complexo formativo docente**: repercussões dos conhecimentos específicos das áreas nos processos formativos das licenciaturas. 2014, 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

SILVA, Grasiela Garrett da. **Estudo sobre o conhecimento pedagógico do**

**conteúdo do docente universitário de odontologia.** 2016, 216 f. Tese (Doutorado em Odontologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

SOUZA, Karina Silva Molon de. **A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade.** 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

SUAREZ, Taciana Cardozo. **A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo.** 2018. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, SP, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 13, p. 05-24, jan. /abr. 2000.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026.** Santa Maria, RS: UFSM, 2016. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU\\_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar.** As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Uditora UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P.; ARAUJO, J. C. S.; KAPUZINIÁK, C. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus Editora, 2005.

VYGOSTSKI, Levi S. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WIEBUSH, Andressa. **Aprendizagem docente no ensino superior:** desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2016.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Diários e Aula.** Coleção Ciências da Educação. Porto: Editora LDA, 1994.





## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TÓPICOS GUIA DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS  
E GESTÃO EDUCACIONAL  
MESTRADO PROFISSIONAL  
LINHA DE PESQUISA: LP2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos

**Pesquisa:** APRENDIZAGEM DOCENTE EM CONTEXTOS EMERGENTES:  
PROFESSORES INICIANTE NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

### **Pesquisadores:**

Acadêmica: Juliana Spolaor Warth

Orientadora e Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Data da entrevista: \_\_/\_\_/2022.

### **1. Dados de identificação do entrevistado**

Entrevistado:

Pseudônimo:

Departamento de lotação:

Ocupa alguma função:

Instituição de Formação:

Titulação:

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Curso (s) nos quais leciona:

Departamento no qual é lotado:

Possui formação pedagógica:

Cursos que ministra aulas:

Faixa etária:

E-mail:

Telefone:

Tempo de atuação na UFSM:

Experiências anteriores a UFSM:

Por quanto tempo? E qual o motivo da troca?

## **2. Trajetória pessoal e formativa:**

2.1. Fale sobre a sua trajetória pessoal e profissional.

2.2. Conte-me sobre o que lhe influenciou a sua busca pela docência? E o ingresso nessa Instituição pública? Você teve influências externas?

2.3. Quais são os desafios e as exigências que estão presentes no seu cotidiano de docente iniciante aqui no CCS?

2.4. Quais as experiências que marcaram a sua trajetória docente e que implicam na sua atuação profissional atualmente?

## **3. Aprendizagem de docente bacharel iniciante:**

3.1. Para você que significa ser professor bacharel iniciante em um Centro de Ciências da Saúde? E com relação aos contextos emergentes, considerando as características da atuação em cursos da área da saúde?

3.2 Como você reconhece a sua aprendizagem de docente bacharel inicial? E como busca subsídios para ajudar na sua atividade docente?

## **4. Trabalho pedagógico:**

4.1 O que você entende por trabalho pedagógico?

## **5. Assessoria pedagógica:**

5.1. Você conhece a Unidade de Apoio Pedagógico do seu Centro?

5.2. Você já buscou orientação da UAP, ou outro setor da Universidade?

5.3 Como a UAP poderia ajudar na sua trajetória de docente iniciante?

## **6. Contextos Emergentes:**

6.1 O que você entende por contextos emergentes?

6.2 Como você percebe os contextos emergentes na universidade, e como ele faz parte do seu dia a dia? Você reconhece os contextos emergentes nos cursos da área da Saúde?

6.3. Como as tecnologias fazem parte no seu dia a dia, especialmente no âmbito da universidade?

6.4. Como e quais tecnologias você utiliza no desenvolvimento das suas aulas? Qual a sua opinião sobre o Moodle?

6.5. Como foi sua experiência com o REDE?

6.6. Quais as influências você percebe na Universidade a partir da expansão universitária no Brasil?

6.7. Ainda sobre os contextos emergentes o que você sabe sobre:

- A internacionalização da Educação Superior?

- A Mobilidade Acadêmica?

- E sobre os programas de ações afirmativas na Universidade?

- Você tem ou teve aluno cotista? Sabe a qual cota pertence/pertencia? Se sim, como foi sua experiência com relação ao seu trabalho pedagógico?

- Você conhece o Núcleo de Acessibilidade da instituição?

- Você tem envolvimento com atividades de gestão universitária? (Colegiado, NDE, Conselho de Centro, Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ou Conselhos Municipais, Estaduais e/ou Federais na área da Saúde).

6.8 E quanto ao seu envolvimento com a gestão universitária?

6.9. Qual o seu envolvimento e as demandas de produção acadêmica que a sua atividade docente exige? E em relação à participação dos estudantes?

6.10. Como é o seu envolvimento com atividades de ensino, pesquisa e extensão? Você faz parte de grupo de pesquisa ou coordena algum grupo?

6.11. Você se envolve com as atividades práticas dos cursos? Com os estágios?

6.12. Você dá aulas para Pós-graduação?

A entrevista está se encerrando gostaria de acrescentar algo que não lhe foi perguntado, deixar alguma sugestão ou crítica?

**APÊNDICE B – PRODUTO – PROTÓTIPO DE CANAL DE ACOLHIMENTO  
PROFESSORES INICIANTEs CCS -UFSM**



**PRÓTIPO DE CANAL DE  
ACOLHIMENTO  
PROFESSORES INICIANTEs  
CCS – UFSM**

\*

**Autora: Juliana Spolaor Warth**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris  
Pires Vargas Bolzan**

**SANTA MARIA**

**2023**



**PPPG**  
Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional



# APRESENTAÇÃO

Este documento foi construído a partir dos dados coletados e interpretados da pesquisa intitulada: **A aprendizagem docente em contextos emergentes: professores iniciantes no Centro de Ciências da Saúde** desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (PPPG/UFSM) e realizada em um Centro de Ensino na área da saúde, de uma Universidade Pública no interior do Rio Grande do Sul ao longo do ano de 2022.

O material caracteriza-se como um produto educacional elaborado por Juliana Spolaor Warth, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan, decorrente de pesquisa aplicada e implicada do PPPG. Na Linha de Pesquisa – (LP2): Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, e nos estudos do GPFOPE Grupo de Pesquisa Formação



Para saber mais sobre:

O PPPG acesse: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/pppp>

O GPFOPE acesse: <https://www.ufsm.br/grupos/gpfope>

## O CONTEXTO

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) vem se destacando pelas ações implementadas a partir da sua expansão desde o REUNI, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.



Nesse sentido, torna-se necessário falarmos de políticas públicas, e dos contextos que emergiram nas universidades, na busca pela equidade de condições de acesso e permanência, e pela qualidade da educação superior a partir da expansão das universidades. Dado que, em nosso país, um dos grandes desafios da educação superior está relacionado à ampliação do acesso e permanência desses estudantes. Visto que, em sua maioria a oferta de vagas é feita em instituições da rede privada (87,6%).

Assim, os contextos que emergem deste novo cenário repercutem nos espaços acadêmicos, modificando-os, a partir da inclusão das cotas étnico-racial, sociais e de pessoas com deficiências.

Para saber mais sobre o REUNI acesse: <https://reuni.mec.gov.br/>

Com a expansão e a democratização do acesso às universidades, o ingresso se tornou mais "fácil" a muitos alunos que estavam distantes desta modalidade de ensino. Havendo assim, a necessidade de adaptação e orientação aos profissionais que atuam em diferentes espaços formativos, e estes sujeitos que fazem parte deste contexto experimentam novos espaços/tempos socioculturais.



Com essa \* expansão houve também a necessidade do aumento do número de professores, estes professores iniciantes que se tornaram colaboradores no nosso estudo. Assim, a partir deste estudo com os docentes iniciantes do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Maria, surgiu a necessidade de ações de acolhimento e apoio aos professores, na busca para contribuir e mitigar possíveis lacunas existentes entre a formação inicial acadêmica e a formação exigida para atuação na docência.



Por essa razão, com o intuito de promover esse acolhimento, por meio da Unidade de Apoio Pedagógico (UAP/CCS), criamos protótipo de um canal de acolhimento aos Docente do CCS.



Este canal possui espaço, para além da escuta e do acolhimento, apresentando indicadores capazes de auxiliar os professores durante o seu percurso como docente iniciante, momento com muitas dúvidas e incertezas.

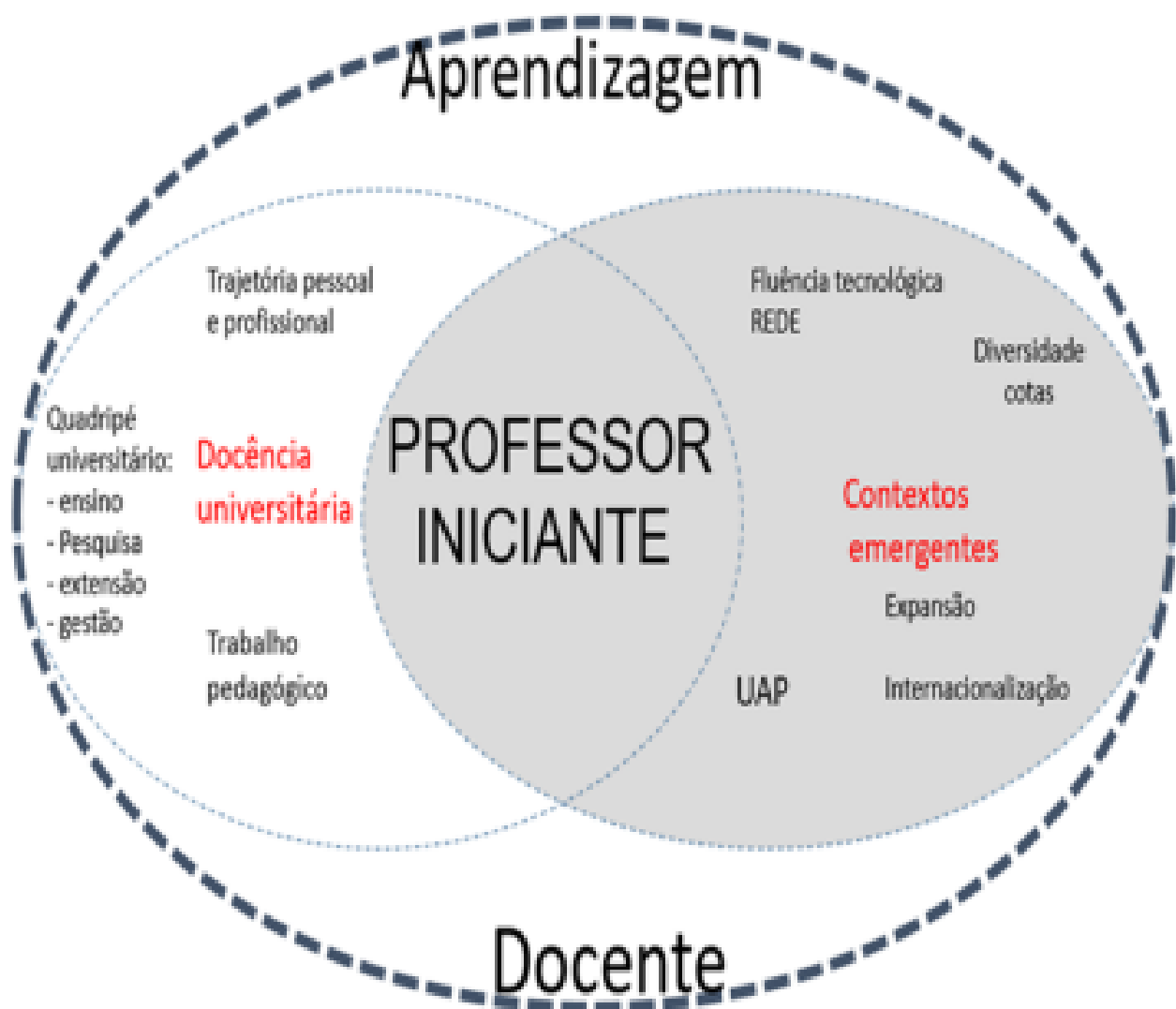
A página foi criada com a ferramenta do Google Forms, e está vinculada a um e-mail de uso exclusivo da Unidade de Apoio Pedagógico do CCS.

Este canal compõem estudos e reflexões acerca da iniciação à docência, em especial aos professores bacharéis da área da saúde. E contou com a colaboração de 7 docentes ingressantes nos cursos da área da saúde, nos anos de 2017 a 2021.

Para compreender a importância do trabalho com o professor iniciante, apresentamos um conjunto de ideias, que podem dar suporte e informações aos ingressantes na universidade, por meio da figura que embasou o nosso processo descritivo-interpretativo a partir das narrativas.



Figura 1 – Síntese do processo descritivo-interpretativo



Fonte: Elaborado pela autora a partir da sistematização dos achados do estudo.

A partir das narrativas, evidenciou-se a categoria **professor iniciante**, constituída por duas dimensões: à **docência universitária** e os **contextos emergentes**, e um eixo integrador: a **aprendizagem docente**. Esses elementos destacados nas recorrências, representam a sistematização dos achados.



Assim iniciamos pela **Aprendizagem docente**:

O cenário atual da educação brasileira impõe muitos desafios e enfrentamentos aos professores, ao buscarem [re] significar suas práticas pedagógicas em um processo constante de **aprendizagem docente**.

Para Tardif e Lessard “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” (2005, p. 31). Por essa razão, a importância deste processo, que engloba os saberes e fazeres acerca do espaço e tempo da sala de aula, abarcando o planejamento da aula, até a reflexão sobre os aspectos pertinentes ao desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e das suas aprendizagens enquanto docente.

Segundo Isaia a aprendizagem docente compreende um:

Processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. [...] A aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam (2006b, p. 377).

Logo, são as vivências formativas que qualificam os processos formativos, pois a formação precisa fazer sentido para o sujeito em formação. Ser professor, portanto, está refletido em toda a sua atuação, alicerçada nos compartilhamentos de saberes, nas reflexões sobre a sua prática, e no trabalho coletivo e colaborativo.



A **aprendizagem docente** não é solitária, ela acontece em vários momentos da atividade profissional. Para Bolzan (2009, p. 19) “[...] um dos principais objetivos do ensino é o desenvolvimento do conhecimento compartilhado entre os indivíduos (ensinantes/aprendentes) ”.

Assim, a consolidação da aprendizagem docente, se dará a partir da compreensão do ato educativo, das condições necessárias para a realização dos seus objetivos traçados, e que envolvem a apropriação de conhecimento próprio da sua disciplina, mas principalmente, por meio de um trabalho pedagógico coletivo e grupal.

Desta maneira, o professor passará a refletir na e sobre as suas ações realizadas, consolidando seus saberes docentes nos espaços e tempos da Universidade, propiciando assim a aprendizagem significativa dos seus alunos.

A prática pedagógica assumida pelo **PROFESSOR INICIANTE**, tem como princípios os saberes que ele consolidou durante a sua formação acadêmica e pela própria experiência de vida. De acordo com Pimenta e Anastasiou, os professores,



Quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. [...] O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam. (2011, p.79).

Para muitos, é <sup>\*</sup>um momento carregado de muitas expectativas, entusiasmo, e um momento de realização pessoal. Para outros, um momento de angústias e medos, como destaca Isaia (2000), pois ela define esse período que como sendo de sobrevivência, pois há um choque com o real, é um período de descoberta vinculada à ideia de entusiasmo inicial para exercer a profissão, e que ambos são vivenciados simultaneamente. Principalmente para aqueles que não possuem a formação inicial em curso de licenciatura.

O professor iniciante ou não, está em constante formação, ele não é um ser acabado após concluir a sua graduação ou pós-graduação. Para Nóvoa, "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. [...]" (1995, p.25).

As transformações ocorridas nas últimas décadas, também representam as mudanças nos novos tempos e espaços educativos, e, conseqüentemente nos processos formativos, essas mudanças são provocadoras de reflexões acerca dos saberes e fazeres pedagógicos do docente.



Essas mudanças, tem impactado também nos modos de ensinar e aprender na educação superior, e estão relacionados aos **CONTEXTOS EMERGENTES**.

Assim, os contextos emergentes foram caracterizados pelos seguintes termos, conforme os estudos de Bolzan (2016):

O sistema de reserva de vagas/cotas, contido nas Políticas de Ações Afirmativas, que promovem o enfrentamento às questões de discriminação racial e social; as tecnologias assistivas que proveem assistência a pessoas com deficiência, por meio de dispositivos/estratégias que viabilizam a realização de determinadas tarefas; os ambientes virtuais de aprendizagem – Moodle e outros, que servem de apoio aos processos de ensino e aprendizagem por meio de novas tecnologias/plataformas; tempos e espaços/ administrativos – gestão universitária, envolvendo atividades de participação em diversas esferas como conselhos, colegiados, [...]

Desta maneira, os contextos emergentes são entendidos como construções nas sociedades contemporâneas, convivem com concepções preexistentes, que refletem as tendências históricas, e que marcam a educação superior. Suas tensões e desafios são cruciais nas novas configurações e gestão das universidades.

Essas mudanças influenciaram o ensino, em especial nas universidades, onde tivemos outras interferências por meio das **políticas educacionais**, como a da **expansão das universidades**, o ingresso dos alunos pelo sistema de **reserva de vagas/cotas**, a **diversidade**, a **fluência tecnológica**, o **quadripé universitário** (ensino, pesquisa, extensão e gestão), a **internacionalização** da educação, o uso do **REDE** e a criação da **Unidades de Apoio Pedagógico (UAP)**.



Dessa forma, os professores ao iniciarem a sua docência, buscam **aprender a ensinar** por meio de processos formativos vivenciados, dialogando com os saberes experienciados na sua formação inicial e nas atividades do próprio cotidiano como docente na instituição. Para Tardif (2011), **o saber docente** é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54).

A cada nova experiência é uma oportunidade para fazer uma reflexão sobre a sua prática, assim possibilitando destacar os pontos positivos e **negativos da sua atuação**. Esse processo de **reflexão crítica sobre o seu trajeto docente**, permite-os avançar de maneira a transformar a sua prática pedagógica.

Esses saberes são construídos nos diferentes tempo e espaços de sua vida e da sua atuação docente, e que foram sendo reconstruídos ao longo do seu trajeto formativo, e das experiências adquiridas com os seus professores ao longo da sua vida acadêmica e da sua vida profissional.



Agora sim, constituindo a sua identidade docente, isso porque “a construção de identidade é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades\*, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1992, p.16).

Desta maneira, ninguém se torna professor de repente, de um dia para o outro. Esse é um processo que tem início durante o seu curso de formação e se fortalece quando o docente entra numa sala de aula e começa a colocar em prática todo o seu conhecimento acumulado ao longo da vida, mediado pelas experiências e conhecimentos dos seus alunos também.





Ao olhar para a docência, os saberes que são acionados e **construídos pelos professores iniciantes** nos diferentes espaços do cotidiano de trabalho, são os saberes de quem está se constituindo docente. São as buscas que se dão na direção de compreender como organizar o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, que compõem o quadripé universitário, e se caracterizam a partir de elementos que não podem estar separados, e que se destacam na dimensão da docência, instrumentalizando o professor para que possa realizar seu **trabalho pedagógico**.



Neste sentido, o **TRABALHO PEDAGÓGICO** caracteriza-se pelos processos de organização e de escolhas de caminhos metodológicos adotados para produzir a aula. Refere-se à reflexão e ao constante redimensionar sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na perspectiva de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber (ISAIA e BOLZAN, 2012, p. 198).



**ACOLHIMENTO**

As escolhas dos caminhos metodológicos a serem adotados pelo docente iniciante tem impacto na sua organização do trabalho em sala de aula, a sua preparação e instrumentalização para a docência. Esse processo exige que o professor mobilize “uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2011, p. 21).



O aprender a ser professor se constitui em diferentes fases da docência, exigindo do sujeito a **aprendizagem permanente** (BOLZAN, 2010), uma vez que o desenvolvimento do trabalho pedagógico também se configura como um momento de aprender a docência, tendo em vista que nesse momento aciona diferentes saberes nos processos de ensinar e aprender.

Portanto, o trabalho pedagógico do docente, é todo trabalho realizado pelo professor envolvendo o processo de aprendizagem dos estudantes, e a organização e dinamização das ações de ensino. Para Bolzan, o trabalho pedagógico refere-se:

[...] aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. [...] O Trabalho Pedagógico revela a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição da assunção da autonomia e do protagonismo docente. (2011, p. 21).

O termo trabalho pedagógico refere-se a toda ação pedagógica desenvolvida pelo professor em sala de aula, envolvendo os métodos de ensino, a organização pedagógica, e as estratégias didáticas. Diz respeito a todas as ações realizadas pelos professores ao desempenhar seu papel dentro e fora da sala de aula.



15

Por isso a importância da assessoria pedagógica através da UAP, para auxiliar os professores neste processo de aprendizagem docente

Segundo Cunha e Lucarelli:

O assessor pedagógico universitário realiza sua orientação ao docente sobre o processo da aula, em condições de diversidade. A especificidade de situações didáticas, as diversidades quanto à instituições, profissões, estudantes e conteúdos disciplinares, exigem do docente universitário a organização de estratégias metodológicas e da avaliação que se definem a partir dessas peculiaridades, procurando que, através do processo do ensino, se propicie uma aprendizagem com significado. (2013, p. 123)

Logo, o papel da assessoria pedagógica universitária, se destaca como promotora de espaços formativos aos docentes universitários, de orientações das aprendizagens aos alunos, e das ações coletivas articuladas e integradoras, e a valorização da pedagogia universitária.

Para auxiliar os docentes, discentes e técnicos administrativos, nas atividades acadêmicas, em 2015 a UFSM criou por meio da Estrutura Mínima dos Centros de Ensino do Campus Sede, as Unidades de Apoio Pedagógico (UAP) como órgão de apoio, a partir da Resolução nº. 025/2015. Através desta resolução, os sete centros de ensino começam a implementação destas estruturas com o suporte da Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN).

A UAP/CCS possui como objetivo geral, desenvolver ações de suporte e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos no âmbito da Unidade de Ensino. Ela conta com dois (2) servidores técnicos administrativos, um Pedagogo e um Psicólogo, bolsistas e estagiários do curso de psicologia. Que buscam assessorar órgãos organizacionais dos Centros de Ensino, Coordenação de Cursos e departamentos didáticos, tanto no que se refere ao trabalho com os discentes, quanto com os servidores docentes e técnicos administrativos.



16

Como produto final dessa pesquisa, que teve origem nas narrativas e na análise dos dados coletados, tivemos a certeza da necessidade de ações de acolhimento aos docentes iniciantes, especialmente aos bacharéis. Por isso a justificativa da construção deste protótipo de página de acolhimento, intitulada “Canal de Acolhimento Docente CCS”, por meio da Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências da Saúde. Esta página de acolhimento passará a fazer parte do plano de ação da UAP/CCS.

O material caracteriza-se por uma página criada com a ferramenta do Google Forms, que está vinculada a um e-mail de uso exclusivo da Unidade de Apoio Pedagógico do CCS. Nele apresentamos um formulário com o objetivo de oferecer um espaço de registro e escuta para os docentes iniciantes do CCS.

Para saber mais sobre a as UAPs acesse: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-025-2015/>

Para saber mais sobre a UAP/CCS acesse: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ccs/setor-de-apoio-pedagogico>

## PRÓTOTIPO DE CANAL DE ACOLHI- MENTO DOCENTE CCS

Este é um espaço de escuta criado pela Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Maria, para você docente.

Por isso, sinta-se à vontade para expressar suas dúvidas, seus sentimentos e angústias. Todas as respostas a este formulário serão lidas e mantidas de forma sigilosa. Ou se preferir pode nos contatar através do nosso e-mail [ua-pccs@ufsm.br](mailto:ua-pccs@ufsm.br) ou [apoio pedagogico ccs@gmail.com](mailto:apoio pedagogico ccs@gmail.com)

1. Qual o seu nome?
2. Você é docente de qual curso?
3. Como foi o início da sua atividade como docente no CCS?

Pensando no seu acolhimento como docente iniciante você considera:

Que o acolhimento precário aos docentes iniciantes impede que os profissionais consigam identificar as diferentes esferas acadêmicas.

A ausência de apoio e acompanhamento institucional no início da carreira docente, gera preocupação e sobrecarga para os docentes iniciantes.

A falta de formação pedagógica, e a conseqüente formação para pesquisa repercute na dificuldade com o planejamento das aulas.

A fragilidade na organização do trabalho pedagógico se deve à ausência de formação pedagógica e ao acúmulo de horas aula.

Há desconhecimento da dinâmica e da gestão institucional, e a organização departamental dos cursos, dificulta o trabalho do docente iniciante.



A dificuldades de lidar com a diversidade, devido a mudança no perfil dos estudantes, provenientes da expansão e democratização do ensino superior gerou muitas inquietações aos docentes com relação às metodologias de ensino, e à própria avaliação da aprendizagem.



O predomínio de conhecimentos técnicos ou conhecimentos específicos da área da saúde não eram suficientes para dirimir os problemas pedagógicos na organização do ensino.

Outro

5. Sobre quais destes temas você gostaria de mais informações?

Docência universitária

Saberes docentes

Trabalho pedagógico

Aprendizagem docente

Professor iniciante

Outro

7. Como você sugere que abordemos estes temas?

Roda de conversa

Palestras

Publicações na página da UAP

Outro

8. Você conhece as atividades desenvolvidas pela UAP do CCS?

9. Como a UAP pode lhe ajudar neste momento?

10. Gostaria de deixar alguma crítica ou sugestão para UAP?

11. Se você quiser que a UAP entre em contato, deixe o seu e-mail.

Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/11j-6sH8qlvT2eFETAUR4T8x8GMw9mXEJqXnCmEfCj4/edit>

## REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior.** Relatório de Pesquisa. GAP nº. 020117, 2010, Centro de Educação/UFSM.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes.** Projeto de Pesquisa. Universal – MCT/CNPq nº 01/2016. UFSM, 2016.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Fomação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da.; LUCARELLI, Elisa. Trabalho colaborativo entre comunidades acadêmicas no marco do Mercosul: a investigação sobre estratégias institucionais para o melhoramento da qualidade da educação superior, o caso das assessorias pedagógicas. **Integración y Conocimiento**, n. 2, p. 117 - 126, 2013.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário.** v. 2. Brasília, DF: INEP, 2006b.

ISAIA, S. M. A. O professor universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, M. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

ISAIA, Sílvia Maria; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana da Rocha. **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto – Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma. Garrido.; ANASTASIOU, Lea das Gracias Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026.** Santa Maria, RS: UFSM, 2016. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU\\_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022



**ANEXOS**



**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS  
E GESTÃO EDUCACIONAL  
MESTRADO PROFISSIONAL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** APRENDIZAGEM DOCENTE EM CONTEXTOS EMERGENTES: PROFESSORES INICIANTES NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

**Pesquisador Responsável:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Doris Pires Vargas Bolzan.

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSM).

**Endereço:** CE/UFSM – Sala 3336B – sala da pesquisadora responsável. Telefone para contato com o PPPG: (55) 3220-8450.

**Autora:** Juliana Spolaor Warth

**Telefones para contato:** (55) 991121327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8450 (PPPG) e (55) 996139976 (autora da pesquisa).

**Local de coleta de dados:** Centro de Ciências da Saúde - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Eu, Juliana Spolaor Warth, autora da pesquisa, e Doris Pires Vargas Bolzan, pesquisadora responsável, convidamo-lo (a) a participar como voluntário (a) do estudo: “Aprendizagem Docente em Contextos Emergentes: Professores Iniciantes no Centro de Ciências da Saúde”

Por meio desta pesquisa pretende-se compreender as aprendizagens da docência, a partir da realidade de professores bacharéis iniciantes em um Centro de Ensino da área da Saúde em contextos emergentes.

Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

Para esse estudo, delimitamos como objetivo geral: compreender a consolidação da aprendizagem docente em contextos emergentes de professores bacharéis iniciantes em um Centro de Ensino da área da Saúde. E como objetivos

específicos identificar as aprendizagens da docência dos professores bacharéis iniciantes da área da saúde, em contextos emergentes; reconhecer os desafios que os professores bacharéis iniciantes enfrentam no trabalho pedagógico, atuando na área da saúde em contextos emergentes; identificar quais saberes são acionados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; e construir um canal de acolhimento para os professores iniciantes do Centro da Saúde.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante, porque buscamos problematizar o ensino superior, a aprendizagem da docência, os saberes docentes, o trabalho pedagógico, o desenvolvimento profissional, a assessoria pedagógica e a formação docente, a partir da inserção na docência dos professores bacharéis iniciantes.

Para o desenvolvimento deste estudo será feita uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da abordagem narrativa sociocultural, pois trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, onde buscamos compreender sobre a construção e reconstrução das histórias de vidas dos participantes, na qual os sujeitos são os próprios personagens ao contar de si.

Assim, convidamo-lo (a) a participar da entrevista semiestruturada, a partir de tópicos guia. Sua participação constará em narrar suas vivências e experiências, com relação a sua docência e o caminho percorrido até aqui. A maneira como você experimenta o mundo, assim estabelecendo relações, refletindo, e produzindo sentido e significado sobre as suas ações.

Nessa direção, optamos por utilizar como instrumentos de pesquisa entrevistas narrativas, semiestruturadas e individuais, orientadas por tópicos guia. Os dados coletados através das entrevistas serão gravados em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se refere à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue aos sujeitos colaboradores para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinentes. Em seguida, estes dados serão arquivados em dispositivo de armazenamento de dados (pen drive) ou em um HD externo, pelo período de cinco anos a contar da publicação dos resultados, posteriormente a este período serão inutilizados.

O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se

originarem desta investigação. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações da área, sem a identificação dos voluntários. Sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora, estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral e riscos aos colaboradores, contudo, o que poderá emergir, ao rememorarem e explicitarem eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los, podendo optar por não responder qualquer pergunta que se sinta constrangido.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Como autora desta pesquisa, comprometo-me em auxiliar adequadamente em possível dúvidas, pelo telefone (55) 99613 9976. Ou entre em contato com a pesquisadora responsável por esta pesquisa, que se encontra disponível pelos seguintes telefones: (55) 91121327 (Pesquisadora responsável) e PPPG: (55) 3220-8450.

### **Autorização**

Eu \_\_\_\_\_

R.G sob o nº \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento

a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

---

Assinatura do Participante

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Santa Maria (RS), de                      de 2022

---

Assinatura da Pesquisadora

---

Assinatura da Autora

**Dados da pesquisadora responsável:**

Doris Pires Vargas Bolzan: licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação, professora do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação da UFSM.

**E-mail:** [dbolzan19@gmail.com](mailto:dbolzan19@gmail.com)

**Dados da autora da pesquisa:**

Juliana Spolaor Warth: licenciada em Pedagogia, Especialista em Pedagogia Escolar: Supervisão, Orientação e Administração e Especialista em Gestão Educacional, estudante do curso de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica e Superior do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica e Superior, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Pedagoga TAE da UAP/CCS – UFSM.

**E-mail:** [julianaspowarth@gmail.com](mailto:julianaspowarth@gmail.com)

## **ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS  
E GESTÃO EDUCACIONAL  
MESTRADO PROFISSIONAL**

### **TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** APRENDIZAGEM DOCENTE EM CONTEXTOS EMERGENTES: PROFESSORES INICIANTE NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

**Pesquisador Responsável:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Doris Pires Vargas Bolzan.

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Metodologia de Ensino (MEN).

**Endereço:** CE/UFSM – Sala 3336B – sala da pesquisadora responsável. Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023.

**Autora:** Juliana Spolaor Warth

**Telefones para contato:** (55) 991121327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8450 (PPPG); e (55) 996139976 (autora da pesquisa).

**Local de coleta de dados:** Centro de Ciências da Saúde - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Os responsáveis pelo projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio entrevistas com tópicos guia, no período de maio a julho de 2022, no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução da presente pesquisa e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, CE/UFSM – Sala 3336B – sala da pesquisadora responsável, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 30/ 04 /2022 com o número de registro Caae 57389322.0.0000.5346

Santa Maria, de \_\_\_\_\_ de 2022.

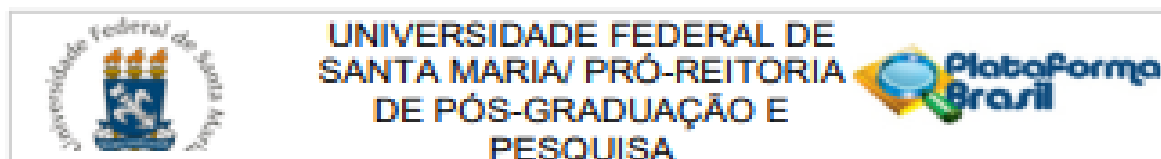
---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

---

Assinatura da Autora da Pesquisa

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** APRENDIZAGEM DOCENTE EM CONTEXTOS EMERGENTES: PROFESSORES INICIANTE NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

**Pesquisador:** Doris Pires Vargas Bolzan

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57389322.0.0000.5346

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

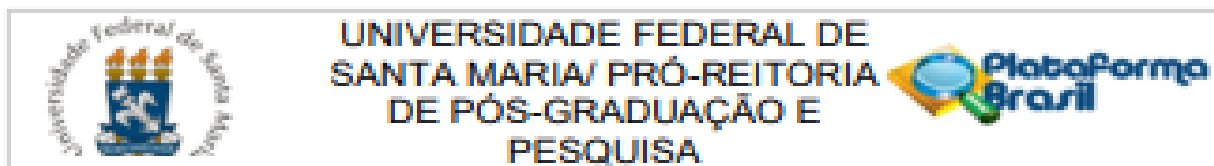
**Número do Parecer:** 5.379.745

**Apresentação do Projeto:**

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa – LP2 Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Neste estudo, discute-se a temática da aprendizagem da docência em contextos emergentes, a partir da realidade de professores bacharéis iniciantes em um Centro de Ensino da área da Saúde, de uma universidade pública no interior do Rio Grande do Sul. A partir dos pressupostos teóricos de Bolzan (2002, 2009, 2016, 2019), Isaia e Bolzan (2008 e 2012), Isaia (2006 e 2009), Cunha, Bolzan e Isaia (2021), Cunha (2004, 2007, 2009), Morosini (2006, 2013, 2014, 2016), Tardif (2011), Imberón (2009, 2011) e entre outros autores que sustentam o nosso estudo. Buscou-se problematizar o Ensino Superior, a aprendizagem da docência, os saberes docentes, a formação docente o trabalho pedagógico e a assessoria pedagógica, a partir da inserção na docência dos professores bacharéis iniciantes. Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, a partir da abordagem narrativa sociocultural, de Bolzan (2019), com base nos estudos de Vygotski (2007), Freitas (2002), e Connelly e Clandinin (2011), que leva em conta as mediações sociais, históricas e constitutivas na formação dos sujeitos. A coleta de dados, será realizada através de entrevistas narrativas com tópicos guia, a partir das quais poderemos interpretar e compreender a

**Endereço:** Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-900  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (51)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.379.765

trajetória formativa dos sete sujeitos participantes. A partir do seu trabalho pedagógico, e da sua compreensão sobre os contextos emergentes, atuando nos cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia e Terapia Ocupacional, a fim de construir como produto, uma página de acolhimento aos professores do CCS.

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, a partir da abordagem narrativa sociocultural. Para que a pesquisa narrativa ocorra, é necessário manter algumas etapas, sendo elas: o aprofundamento teórico; o conhecimento contextual do tema e dos sujeitos em estudo; a elaboração dos tópicos guia, para assim manter o foco nos objetivos do estudo; a questão ética da pesquisa, mantendo em sigilo os sujeitos colaboradores e utilizando o Termo Livre e Esclarecido (TCLE) como documento de autorização dos sujeitos para utilizar as narrativas na pesquisa; o registro das entrevistas; a transcrição; a devolutiva das entrevistas a cada sujeito participante, para que a transcrição mantenha os sentidos e significados das falas; o afastamento do pesquisador para a organização do processo interpretativo e; a elaboração do relatório com base nas entrevistas. A interpretação das entrevistas, também precisa considerar algumas etapas, como: a leitura das entrevistas e elaboração de quadro de recorrências; a estruturação das recorrências em categorias e dimensões conceituais e; a escrita com base nas narrativas e os aprofundamentos teóricos.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Compreender a consolidação da aprendizagem docente em contextos emergentes de professores bacharéis iniciantes num centro de ensino da área da saúde.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Tendo em vista as características do projeto, a descrição de riscos e benefícios pode ser considerada suficiente.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

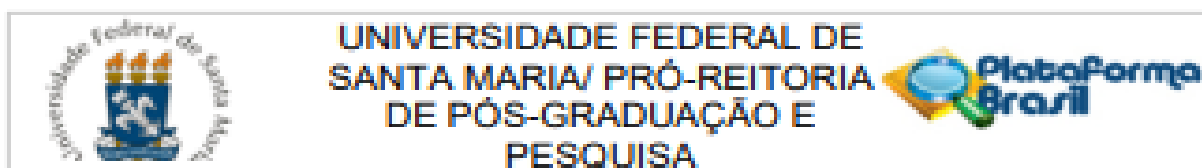
.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória podem ser considerados suficientes.

**Endereço:** Avenida Rosaíma, 1000 - Prédio da Retórica - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa Maria: Camobi **CEP:** 97.105-970  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** [cep.ufsm@gmail.com](mailto:cep.ufsm@gmail.com)





Continuação do Parecer: 5.379.745

**Recomendações:**

.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Veja no site do CEP - <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/> - modelos e orientações para apresentação dos documentos. **ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_193370_0_E1.pdf	29/04/2022 14:05:28		Aceito
Outros	emendaformulario.pdf	29/04/2022 14:00:08	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	projetoJulianaWarthABRIL2022.pdf	19/04/2022 10:10:04	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	termodeconfidencialidadeJulianaWarth.pdf	19/04/2022 10:07:04	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclejulianawarth.pdf	19/04/2022 10:05:17	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	Autorizacaooccs.pdf	31/03/2022 10:54:12	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	comprovanteGAPJuliana.pdf	31/03/2022 10:38:36	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Folha de Rosto	folhadestoprojetoJuliana.pdf	31/03/2022 09:28:06	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito

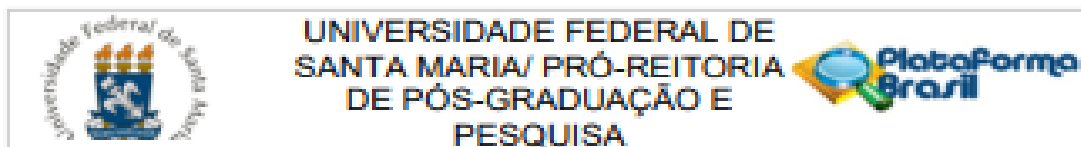
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da COMEP:**

Não

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 703 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa Maria: Camobi CEP: 97.105-970  
 UF: RS Município: SANTA MARIA  
 Telefone: (55)3220-9382 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.379.745

SANTA MARIA, 30 de Abril de 2022

---

**Assinado por:**  
**CLAUDEMIR DE QUADROS**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 703 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-970  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** [cep.ufsm@gmail.com](mailto:cep.ufsm@gmail.com)

## ANEXO D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **José Édson Paz da Silva**, abaixo assinado, Diretor responsável pelo Centro de Ciências da Saúde da UFSM, autorizo a realização do estudo **APRENDIZAGEM DOCENTE EM CONTEXTOS EMERGENTES: PROFESSORES INICIANTE NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**, sob número 057575 no GAP/CE, a ser conduzido pelos pesquisadores Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan, professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) /UFSM e Juliana Spolacr Warth aluna do Programa De Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Mestrado Profissional, matrícula 202070205.

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Santa Maria,      de março de 2022.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Edson", is written over a horizontal line.

José Édson Paz da Silva

Diretor

Centro de Ciências da Saúde/UFSM



Prof Dr José Edson Paz da Silva  
Professor Titular - H. SAÚDE 6378505  
Diretor Centro de Ciências da Saúde - UFSM

## ANEXO E - FOLHA DE ROSTO PLATAFORMA BRASIL



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: APRENDIZAGEM DOCENTE EM CONTEXTOS EMERGENTES: PROFESSORES INICIANTE NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 7			
3. Área Temática: Educação			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: Doris Pires Vargas Bolzan			
6. CPF: 381.785.130-91		7. Endereço (Rua, n.º): PADRE GABRIEL BOLZAN CERRITO SANTA MARIA RIO GRANDE DO SUL 97090500	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (55) 9113-1327	10. Outro Telefone:
		11. Email: dbolzan19@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 22 / 03 / 2022		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró- Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa		13. CNPJ: 05.591.764/0001-05	14. Unidade/Órgão: Centro de Educação- Departamento de Metodologia do Ensino
15. Telefone: (55) 3220-9362		16. Outro Telefone: (55) 99113-1327	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Marilene Gabriel Dalla Corte</u>		CPF: <u>568.667.120-68</u>	
Cargo/Função: <u>Diretora do Centro de Educação</u>			
Data: 25 / 03 / 2022		 Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

## ANEXO F - QUADROS DESCRITORES

Quadro 13- Descritor: “Contextos Emergentes”

<b>“Contextos Emergentes”</b>		
<b>ANO e NÍVEL</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>
2016 Dissertação	Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2016 Tese	A aprendizagem docente e a inclusão de Cotistas B em novos contextos na universidade	Universidade Federal de Santa Maria
2017 Dissertação	Aprendizagem docente na educação infantil: ensinar e aprender em turmas multi-idades.	Universidade Federal de Santa Maria
2018 Dissertação	A constituição do professor/pesquisador em contextos emergentes na educação superior.	Universidade Federal de Santa Maria
2018 Dissertação	A gestão da educação superior em contextos emergentes: a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS - Campus Porto Alegre	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2019 Dissertação	Vivências de estagiários de licenciaturas e contextos emergentes na educação básica	Universidade Federal de Santa Maria
2019 Dissertação	Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes	Universidade Federal de Santa Maria
2019 Dissertação	Cooperação e integração regional na perspectiva sul-sul: contribuições à internacionalização da educação superior	Universidade Federal de Santa Maria

2019 Dissertação	Cultura e currículo como fio de leitura da reformulação curricular do curso de pedagogia diurno da UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
2019 Dissertação	Os paratextos do livro traduzido: uma experiência com leitores das Fábulas Indianas do Pañcatantra	Universidade Federal de Pernambuco
2019 Tese	A formação nas Licenciaturas em Dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es): O que é que essas(es) “profes” têm?	Universidade Federal de Pelotas
2021 Tese	A qualidade social da educação superior no contexto emergente dos Institutos Federais: uma abordagem na perspectiva da política pública	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa do BDTD (2021).

Quadro 14 - Descritores: “Aprendizagem Docente” e “Contextos Emergentes”

<b>“Aprendizagem Docente” e “Contextos Emergentes”</b>		
<b>ANO e NÍVEL</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>
2016 Tese	A aprendizagem docente e a inclusão de Cotistas B em novos contextos na universidade	Universidade Federal de Santa Maria
2017 Dissertação	Aprendizagem docente na educação infantil: ensinar e aprender em turmas multi-idades	Universidade Federal de Santa Maria
2019 Dissertação	Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes	Universidade Federal de Santa Maria
2019 Dissertação	Vivências de estagiários de licenciaturas e contextos emergentes na educação básica	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa do BDTD (2021)

Quadro 15 - Descritores: “Ensino Superior”, “Aprendizagem Docente” e “Professores Iniciais”

<b>“Ensino Superior”, “Aprendizagem Docente” e “Professores Iniciais”</b>		
<b>ANO e NÍVEL</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>
2019 Dissertação	Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa do BDTD (2021).

Quadro 16 - Descritores: “Aprendizagem Docente” e “Professor Iniciante”

<b>“Aprendizagem Docente” e “Professor Iniciante”</b>		
<b>ANO e NÍVEL</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>
2016 Dissertação	Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante	Universidade Federal de Santa Maria
2017 Tese	Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades	Universidade Federal de São Carlos
2021 Dissertação	Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa do BDTD (2021).

Quadro 17 - Descritores: “Docência Universitária” e “Professores Iniciantes”

<b>“Docência Universitária” e “Professores Iniciantes”</b>		
<b>ANO e NÍVEL</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>
2016 Dissertação	A identidade profissional dos professores formadores nos cursos de licenciatura em matemática	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
2016 Tese	Início da docência de professores da educação superior	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2018 Tese	Constituição do professor universitário iniciante no contexto de uma instituição em implantação: envolvimento e responsabilidade individual e institucional	Universidade Federal de Pelotas
2018 Dissertação	A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo	Universidade de São Paulo
2020 Tese	Iniciação à docência universitária: experiências e desafios para um ensino de graduação com qualidade social	Universidade Estadual de Campinas
2020 Dissertação	Inserção profissional docente no ensino superior: experiências formadoras de professoras que atuam no curso de pedagogia	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa do BDTD (2021).



Quadro 18 - Descritores: “Contextos emergentes” e “Ensino Superior”

<b>“Contextos emergentes” e “Ensino Superior”</b>		
<b>ANO e NÍVEL</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>
2016 Dissertação	Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2016 Tese	A aprendizagem docente e a inclusão de Cotistas B em novos contextos na universidade	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa do BDTD (2021).

Quadro 19 - Descritores: “Professor Iniciante”, “Aprendizagem Docente” e “Ensino Superior”

<b>“Professor Iniciante”, “Aprendizagem Docente” e “Ensino Superior”</b>		
<b>ANO e NÍVEL</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>
2018 Dissertação	A constituição do professor/pesquisador em contextos emergentes na educação superior	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa do BDTD (2021).

Quadro 20 - Descritores: “Professores Iniciais” e “Centro de Ciências da Saúde”

<b>“Professores Iniciais” e “Centro de Ciências da Saúde”</b>		
<b>ANO e NÍVEL</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>
2016 Tese	Estudo sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do docente universitário de odontologia	Universidade Federal de Santa Catarina
2017 Dissertação	Início da carreira docente dos professores de educação física	Universidade Estadual de Maringá

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa do BDTD (2021)