

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

Silvana Zancan

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR EM
CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Santa Maria, RS, Brasil
2018

Silvana Zancan

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR EM
CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

ZANCAN, SILVANA

A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR EM CONTEXTOS
EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR / SILVANA ZANCAN.- 2018.
305 p.; 30 cm

Orientador: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018

1. PESQUISA 2. EDUCAÇÃO SUPERIOR 3. DESAFIOS DA
DOCÊNCIA 4. PROFESSOR/PESQUISADOR 5. CONTEXTOS
EMERGENTES I. PIRES VARGAS BOLZAN, DORIS II. Título.

Silvana Zancan

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR EM CONTEXTOS
EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Aprovado em 20 de julho de 2018:

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

Cleoni Maria Barboza Fernandes, Dra. (ISUL, RS)

Greice Scremin, Dra. (UFN, RS)

Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dra. (UFSM, RS)

Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM, RS)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos meus pais, João Carlos Zancan e Mailde Binotto Zancan, por me darem a vida e a oportunidade de estudar. As palavras de carinho, o conforto, os ensinamentos e o amor nos momentos difíceis e de alegria somaram forças para [re]significar a trajetória de ser professora e pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

Início os agradecimentos com trechos da música *Tocando em Frente*, escrita por Owaldo Montenegro e composta por Almir Sater. As notas dessa música representam a minha trajetória de vida e de professora/pesquisadora e das pessoas que caminharam comigo ao longo dessa jornada, pois

*Penso que cumprir a vida, seja simplesmente
Compreender a marcha, ir tocando em frente...*

A **Deus** agradeço pelo dom da vida e por essa oportunidade de estudar em uma instituição pública federal. A Sua presença sempre me deu coragem e fortaleza em minhas ações e me ajudou a não perder a fé em nenhum momento. Agradeço por me guiar no caminho do bem, por me dar saúde, alegria, sabedoria e pelo dom de amar e ser amada. Sempre tenho em meu coração que,

É preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz...

À Professora **Doris**, minha orientadora, agradeço por ter me acolhido no grupo e na pesquisa. Juntas, construímos esta tese, que foi compartilhada de saberes, vivências, sentimentos, desafios e significados, que se edificaram ao longo desses quatro anos de aprendizado. É muito difícil, neste momento, descrever o quanto cresci contigo, pois:

*Cada um de nos compõe a sua história, cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz, e ser feliz.*

Às professoras da banca examinadora, **Cleoni Maria Barboza Fernandes, Greice Scremin, Silvia Maria de Aguiar Isaia, Marilene Gabriel Dalla Corte, Elisiane Machado Lunardi e Ana Carla Poawzuck**, que juntas a **Doris**, realizaram relevantes contribuições para delinear a escrita desta tese. Com vocês compreendi que nos constituiremos como professoras/pesquisadoras a vida toda, uma vez que,

*Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou
Nada sei, conhecer as manhas e as manhãs.*

À minha mãe **Mailde** e meu pai **João**, pelo cuidado, carinho, preocupação e incentivo a vencer todos os desafios e as alegrias que permearam essa trajetória. Vocês não tiveram a oportunidade de estudar, mas com o amor de vocês,

*Eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou, conhecer as manhas e as manhãs.*

Aos meus sogros, **Marcos e Fátima**, obrigada por me colocar constantemente em suas orações. Com vocês aprendi a ter ainda mais esperança. Cunhada **Graciele**, obrigada pelo incentivo e pelo apoio em todos os momentos de minha trajetória pessoal e profissional.

Ao meu amor **Markinhos**, por encantar meu olhar sobre a vida, pelo amor, companheirismo e por acreditar que eu sou capaz de vencer, por isso

Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe.

Ao meu irmão **Joamildo** e minha cunhada **Luana** por me incentivarem a realizar este sonho e entenderem as minhas ausências. Obrigada por confiaram a mim a responsabilidade de ser Dinda da filha de vocês. À minha sobrinha e afilhada **Ana Carolina**, pela doçura da infância e por acreditar que tudo é possível. Com você senti,

O sabor das massas e das maçãs.

À colega **Juliana Rodhen**, agradeço por compartilhar o desafio que consiste escrever uma Tese. Ganhei uma irmã que vai morar eternamente no meu coração e que me aconchegou com seus pensamentos positivos. Nessa trajetória, compreendemos que,

*É preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz
Pra poder sorrir, é chuva para florir.*

Às colegas e amigas **Sheila, Mônica, Vanessa e Juliana** agradeço pela amizade e pelos momentos de conforto, carinho e alegrias. Com vocês tudo se tornou mais leve e suave. Juntas entendemos que,

*Todo mundo ama um dia, todo mundo chora
Um dia a gente chega, no outro vai embora.*

Às colegas **Luiza, Karina, Luciana e Sybelle**, que me acolheram nessa caminhada. Os sorrisos de vocês ficarão marcados para sempre em minha vida. Agradeço as aprendizagens compartilhadas e a disponibilidade em me ajudar.

Às colegas de grupo **Andiara e Hellen**, que me estenderam a mão quando mais precisei. Obrigada!

Ao grupo de estudos GPFOPE, muito obrigada. Com esse grupo aprendi o sentido e o significado da pesquisa, do trabalho colaborativo e das relações interpessoais. O GPFOPE conduz cada uma de nós a ser,

Como um velho boiadeiro, levando a boiada.

Às amigas e colegas de trabalho **Betina Bellinaso, Vera Rossatto, Vera Flores e Denise Silveira**, juntas formamos uma família. Obrigada pelas palavras de coragem e pela amizade. As atitudes de vocês colaboraram para que eu chegasse até aqui.

Às amigas **Viviane Guidotti, Adaiana Stefanello e Mariane Petry**, por acompanharem minha caminhada de perto ou de longe, por meio de mensagens de carinho e de afeto.

Gratidão às Professoras **Patrícia Comarú, Andréa Cecchin e Maria Cristina Chimelo Paim**, que me possibilitaram vivenciar os sabores e saberes da docência no ensino superior. A alegria e o sorriso de vocês são contagiantes.

Às minhas ex-estagiárias e hoje universitárias, **Paola e Isadora**, muito obrigada.

À **Administração Pública de Ivorá**, pelo entendimento as ausências do trabalho e por acreditar no potencial de seus servidores públicos.

À minha madrinha **Terezinha Binotto Fagan**, por ser exemplo de mulher de fé.

Aos **professores colaboradores desta pesquisa**, agradeço de coração por partilharem comigo suas trajetórias pessoais e profissionais. Com vocês compreendi os desafios e sentidos de ser um professor/pesquisador em contextos emergentes.

A todas as pessoas aqui não mencionadas, que de alguma forma participaram desse processo formativo.

Por fim, encanta-me aprender, encanta-me ensinar, encanta-me pesquisar, encanta-me estudar, por isso *ando devagar por que já tive pressa*, já que *cada um de nós compõe a sua história* e a minha continuo *tocando em frente*, pois *levo o dom de ser capaz, de ser feliz* e, assim, *eu vou tocando os dias pela longa estrada universitária, eu vou...*

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade [...] que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados [...] haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós.

Cora Carolina/Cris Pizziment

RESUMO

A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR EM CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

AUTORA: Silvana Zancan

ORIENTADORA: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Esta tese está vinculada à Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Os aportes teóricos de Vygotski (1991, 2003, 2010), Bolzan (2002, 2005, 2006, 2009, 2010, 2014, 2016), Bolzan e Isaia (2006, 2009), Isaia e Bolzan (2007, 2009), Isaia (2002, 2006a, 2006b, 2009), Bolzan, Isaia e Maciel (2010), García (1998, 1999, 2009), Cunha (2004, 2005, 2012), Vaillant e Marcelo (2012), Freire (1996), Morosini (2001, 2006, 2009, 2013, 2014), Tardif (2002, 2011), Tardif e Gauthier (1996), Demo (2000, 2002, 2004), Pimenta e Anastasiou (2005) auxiliaram na compreensão teórica sobre a aprendizagem de ser professor/pesquisador em contextos emergentes. Apresenta-se, como problemática orientadora do estudo, a seguinte questão: como o professor universitário torna-se um pesquisador em contextos emergentes? Com base nessa inquietação, definiu-se como objetivo geral da pesquisa: compreender como o professor/pesquisador se constitui, a partir dos contextos emergentes. Como objetivos específicos: identificar os saberes que o professor/pesquisador mobiliza para desenvolver suas atividades de pesquisa; reconhecer os contextos emergentes nos quais os professores/pesquisadores estão imersos; e identificar as demandas inerentes à pesquisa que o professor/pesquisador assume. Nessa perspectiva, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa de cunho sociocultural, fundamentada nos estudos de Vygotski (1991, 2003, 2010), Bakhtin (2011), Connely e Clandinin (1995), Jovchelovitch e Bauer (2002), Bauer e Gaskell (2002), Freitas (2002), Freire (1987, 1996), Bolzan (2002, 2006), Bolzan e Isaia (2006), cujos pressupostos teórico-metodológicos contribuíram para a análise das narrativas de 09 professores/pesquisadores, que atuam nos seguintes Programas de Pós-Graduação da UFSM: Medicina Veterinária; Ciências Biológicas; Bioquímica Toxicológica; Distúrbios da Comunicação Humana; Química; Comunicação; Educação; Administração; Engenharia Elétrica; e Letras. Na interpretação das narrativas, explicita-se a existência de uma categoria central: aprendizagem de ser professor/pesquisador, a qual é constituída por 03 dimensões: formação na e para pesquisa; experiências profissionais que implicam a pesquisa; e desafios e sentidos da pesquisa. Essas dimensões identificaram o eixo transversal, contextos emergentes, que perpassa pelas ações e atividades da formação de um professor/pesquisador. O estudo desses aspectos permite defender que a aprendizagem de ser professor/pesquisador é uma atividade implicada por desafios, tensões e exigências que permeiam a constituição da docência, na medida em que os saberes plurais vão sendo mobilizados e produzem sentidos e significados ao campo de atuação docente e à pesquisa. Identifica-se que a aprendizagem de ser professor/pesquisador é um processo complexo, articulado e compartilhado em todas as dimensões que desenvolvem a docência e as atividades de pesquisa, a partir dos contextos emergentes que estão imersos na universidade. A relevância deste estudo implica na possibilidade de gerar reflexões acerca de se produzir professor/pesquisador em contextos emergentes.

Palavras-chave: Pesquisa. Educação Superior. Desafios da docência. Pós-graduação e Graduação.

ABSTRACT

THE FORMATION OF THE PROFESSOR/RESEARCHER IN EMERGING SOCIAL CONTEXTS AT A HIGHER EDUCATION

AUTHOR: Silvana Zancan

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

This thesis is linked to the Training, Knowledge and Professional Development Line of the Graduate Program in Education of the *Universidade Federal de Santa Maria*. The theoretical contributions of the Vygotski (1991, 2003, 2010), Bolzan (2002, 2005, 2006, 2009, 2010, 2014, 2016), Bolzan and Isaia (2006, 2009), Isaia and Bolzan (2007, 2009), Isaia (2002, 2006a, 2006b, 2009), Bolzan, Isaia and Maciel (2010), García (1998, 1999, 2009), Cunha (2004, 2005, 2012), Vaillant and Marcelo (2012), Freire (1996), Morosini (2001, 2006, 2009, 2013, 2014), Tardif (2002, 2011), Tardif and Gauthier (1996), Demo (2000, 2002, 2004), Pimenta and Anastasiou (2005) helped in the theoretical understanding of learning to be a professor / researcher in emerging contexts. We present the following question as a guiding problem of the study: how does the professor become a researcher in emerging contexts? Based on this concern, we defined the general objective of the research: to understand how the professor / researcher is constructed in the development of his/her activity in emerging contexts. As specific objectives: to identify the knowledge that the professor / researcher mobilizes to develop his / her research activities; recognize the emerging contexts in which professors / researchers are immersed; and identify the demands inherent to the research that the professor / researcher assumes. From this perspective, we opted for qualitative methodological approach based on sociocultural studies by Vygotski (1991, 2003, 2010), Bakhtin (2011), Connely and Clandinin (1995), Jovchelovitch and Bauer (2002), Bauer and Gaskell (2002), Freitas (2002), Freire (1987, 1996), Bolzan (2002, 2006), Bolzan and Isaia (2006), whose theoretical-methodological assumptions contributed to the analysis of the narratives by 09 professors / researchers, who work in the following Post-Graduation Programs of *UFES*: Veterinary Medicine; Biological Sciences: Toxicological Biochemistry; Human Communication Disorders; Chemistry; Communication; Education; Administration; Electrical engineering; and Language. In the interpretation of the narratives, we explain the existence of a key category: learning to be a professor / researcher, which consists of 03 dimensions: training in and for research; professional experiences that imply research; and challenges and directions of research. These dimensions identified the transversal axis, an emergent context, that permeates through the actions and activities of the training of a professor / researcher. The study of these aspects allows defending that the learning of being a professor / researcher is an activity implied by challenges, tensions and demands that permeate the constitution of teaching, as the plural knowledge is mobilized and produce definitions and meanings to the field of action and research. We identified that learning to be a professor / researcher is a complex process, articulated and shared in all dimensions that develop teaching and research activities, from the emerging contexts that are immersed in the university. The relevance of this study implies the possibility of generating reflections about whether to produce professor / researcher in emergent contexts.

Keywords: Research. Higher Education. Teaching challenges. Post-Graduation and Graduation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Organograma estrutural da UFSM.....	289
FIGURA 2 – As tramas da análise para tessitura metodológica.....	157
FIGURA 3 – Espiral da Aprendizagem de ser professor/pesquisador.....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de análise de repositórios.....	55
Quadro 2 – Publicações do repositório do período de 2014-2018.....	58
Quadro 3 – Publicações do repositório do período de 2014-2018.....	58
Quadro 4 – Número total de achados de pesquisa no repositório BDTD.....	59
Quadro 5 – Tessitura da entrevista narrativa.....	150
Quadro 6 – Tessitura para pesquisa documental.....	152
Quadro 7 – Tessitura das fontes bibliográficas.....	152
Quadro 8 – Atuação docente em cursos de graduação e PG da UFSM.....	224
Quadro 9 - Número de docentes do quadro permanente dos PPG da UFSM.....	290
Quadro 10 - Representação dos início dos cursos do PPG de Ciências Agrárias da UFSM em nível <i>Stricto Sensu</i>	299
Quadro 11 - Representação dos início dos cursos do PPG de Ciências Biológicas da UFSM em nível <i>Stricto Sensu</i>	300
Quadro 12 - Representação dos início dos cursos do PPG de Ciências da Saúde da UFSM em nível <i>Stricto Sensu</i>	300
Quadro 13 - Representação dos início dos cursos do PPG de Ciências Exatas e da Terra da UFSM em nível <i>Stricto Sensu</i>	301
Quadro 14 - Representação dos início dos cursos do PPG de Ciências Humana da UFSM em nível <i>Stricto Sensu</i>	301
Quadro 15 - Representação dos início dos cursos do PPG de Ciências Sociais e aplicadas da UFSM em nível <i>Stricto Sensu</i>	302
Quadro 16 - Representação dos início dos cursos do PPG em Engenharia da UFSM em nível <i>Stricto Sensu</i>	302
Quadro 17 - Representação dos início dos cursos do PPG de Linguística, Letras e Artes da UFSM em nível <i>Stricto Sensu</i>	303
Quadro 18 - Representação dos início dos cursos do PPG Multidisciplinar da UFSM em nível <i>Stricto Sensu</i>	303

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ilustração das teses e dissertações da BDTD no período de 2014-2018.....	77
Gráfico 2 - Número de bolsas integrais ofertadas a todas as unidades da federação brasileira pelo PROUNI, no período de 2005 a 2016.....	84
Gráfico 3 - Número de bolsas parciais ofertadas a todas as unidades da federação brasileira pelo PROUNI, no período de 2005 a 2016.....	84
Gráfico 4 - Número total de bolsas ofertadas a todas as unidades da federação brasileira pelo PROUNI, no período de 2005 a 2016.....	85
Gráfico 5 - Evolução dos Cursos de PG da UFSM (criação e desativação).....	98
Gráfico 6 - Grandes áreas e seus respectivos PPG.....	99
Gráfico 7 - Total de cursos em nível de MA, MP e DA dos PPG da UFSM.....	99
Gráfico 8 - Representação dos cursos de MA nos PPG da UFSM em suas respectivas grandes áreas.....	100
Gráfico 9 - Representação dos cursos de DA nos PPG da UFSM em suas respectivas grandes áreas.....	100
Gráfico 10 - Representação dos cursos de MP nos PPG da UFSM em suas respectivas grandes áreas.....	101
Gráfico 11 - Representação do número total de professores da UFSM e do número de professores atuantes nos PPG.....	102
Gráfico 12 – Representação do número/percentual de PPG da UFSM que possui, somente os cursos de MA e MP e ambos M e DA.....	142
Gráfico 13 – Representação do número/percentual do conceito dos cursos de MA e DA dos Programas de Pós-graduação da UFSM.....	143
Gráfico 14 – Tempo de docência dos professores sujeitos da pesquisa.....	146
Gráfico 15 - Área das Ciências Agrárias e seus respectivos cursos de PG.....	294
Gráfico 16 - Área das Ciências Biológicas e seus respectivos cursos de PG.....	294
Gráfico 17 - Área das Ciências da Saúde e seus respectivos cursos de PG.....	295

Gráfico 18 - Área das Ciências Exatas e da Terra e seus respectivos cursos de PG.....	295
Gráfico 19 - Área das Ciências Humanas e seus respectivos cursos de PG.....	296
Gráfico 20 – Área das Ciências Sociais e seus respectivos cursos de PG.....	296
Gráfico 21 – Área das Engenharias e seus respectivos cursos de PG.....	297
Gráfico 22 – Área das Linguísticas, Letras e Artes e seus respectivos cursos de PG.....	297
Gráfico 23 – Área Multidisciplinar e seus respectivos cursos de PG.....	298
Gráfico 24 – Representação do conceito dos cursos PPG das área das Ciências Humanas...	298

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Ações Afirmativas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AUGM	Associação de Universidades Grupo Montevideu
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CAFW	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAs	Comitês de Assessoramento
CE	Centro de Educação
CEESP	Centro de Excelência em Energia e Sistemas de Potência
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CESNORS	Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPA	Coordenadoria de Planejamento Acadêmico
CTC	Conselho Técnico-Científico
D	Doutorado
DA	Doutorado Acadêmico
DAAD	Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
DELEM	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
DERCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
Di	Dissertação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
FACED	Faculdade de Educação
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS

FEAAC	Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FIEX	Fundo de Incentivo à Extensão
GPFOPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Práticas Educativas: ensino básico e superior
GRU	Guia de Recolhimento da União – Tesouro Nacional
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação e Ciência em Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
IF's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRGS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IZEC	Instituto Zethos de Educação Corporativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LAPEDOC	Laboratório de Pesquisa e Documentação em Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LABLER	Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação
LINC	Curso de Inglês - Línguas no Campus
MA	Mestrado Acadêmico
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
MOODLE	Software Livre Ambiente Virtual de Aprendizagem
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PB	Processo de Bolonha
PD	Pesquisa e Desenvolvimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-graduação
PG	Pós-graduação

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PRA	Pró-Reitoria de Administração
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PREAUT BRASIL	Programa de Estudos e Pesquisas em Autismo
PROBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PRODOC	Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PRPGP	Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
POLAE	Política de Assistência Estudantil
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.
RS	Rio Grande do Sul
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAI	Secretaria de Apoio Internacional
Semesp	Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
SNS	Social Networking Sites
SEPE	Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISPROUNI	Sistema Informatizado do PROUNI
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Te	Tese
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologias de Informação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESSM	Universidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM em Silveira Martins
UE	União Européia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA/SM	Universidade Luterana do Brasil, Campus Santa Maria - ULBRA/SM
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Gráficos	294
APÊNDICE B – Quadros.....	299
APÊNDICE C – Tópicos guia.....	304

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Organograma estrutural da UFSM.....	289
ANEXO B – Quadros.....	290
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	292

SUMÁRIO

1 CAMINHOS PERCORRIDOS RUMO À DOCÊNCIA: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS	43
2 INSERÇÃO TEMÁTICA	54
2.1 REPOSITÓRIO: BDTD	57
2.2 ACHADOS DE PESQUISA EM ARTICULAÇÃO COM A TEMÁTICA	60
2.2.1 As tecnologias Digitais no Âmbito da Graduação e Pós-graduação.....	61
2.2.2 As políticas micro e macroinstitucionais no contexto universitário	67
2.2.3 O cenário das tecnologias assistivas e das políticas de inclusão e reserva de vagas na graduação e pós-graduação.....	70
2.2.4 As políticas de Gestão Universitária	73
2.2.5 Desafios na aprendizagem docente	75
2.3 CONSIDERAÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO	76
3 CAMINHOS TEÓRICOS	79
3.1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÚLTIMA DÉCADA	80
3.1.1 Pós-graduação na UFSM: relatos históricos.....	92
3.2 UNIVERSO DA DOCÊNCIA: DESAFIOS DO PROFESSOR/PESQUISADOR	108
3.3 SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	117
3.3.1 Saberes Docentes	119
3.3.2 Desenvolvimento profissional	129
4 DESENHO DA TRAMA METODOLÓGICA	135
4.1 TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO.....	135
4.2 PROBLEMA DE PESQUISA	135
4.3 OBJETIVO GERAL.....	135
4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	136
4.5 DELINEAMENTO DA ABORDAGEM DE PESQUISA.....	136
4.6 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	140
4.7 SUJEITOS DA PESQUISA.....	143
4.8 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E COLETA DE DADOS	146
5 APRENDIZAGEM DE SER PROFESSOR/PESQUISADOR: INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS	159
5.1 FORMAÇÃO NA E PARA A PESQUISA.....	163
5.2 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS QUE IMPLICAM A PESQUISA	191
5.3 DESAFIOS E SENTIDOS DA PESQUISA.....	223
6 APONTAMENTO FINAIS	263
REFERÊNCIAS	277

1 CAMINHOS PERCORRIDOS RUMO À DOCÊNCIA: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS

Nesta etapa inicial da escrita desta tese, procuro¹ tecer um pouco de minha trajetória e de como foi se delineando o encontro com a temática que proponho pesquisar. Para Marques (2006, p. 30), “Escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura. Uma mochila com alguns poucos pertences do ofício artesanal, uma bússola [...]”. Assim, para começar este texto, opto pelo movimento de refletir sobre os principais eventos em minha trajetória de estudante, acadêmica e profissional em educação, sem, contudo, desconectar da trajetória pessoal.

Na escrita inicial, venho lembrar os meus processos formativos, compreendendo-os como pilares da trajetória de uma professora/pesquisadora. Ao rememorar minha caminhada de fazeres e saberes para a apropriação docente, revelarei alguns significados que me moveram a escolha desta temática de pesquisa e, principalmente, a aprofundar continuamente os estudos.

Entre os morros verdejantes da pequena cidade de Ivorá, fui construindo minha trajetória formativa e desbravando as minhas conquistas em novos horizontes. Em 2003, veio à aprovação no curso Técnico em Agroindústria no Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Morei por dois anos na Casa do Estudante dessa universidade, pela parte da manhã fazia o curso técnico, à tarde, trabalhava no Comitê de Ética e Pesquisa como bolsista da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFSM) e à noite fazia cursinho preparatório para o vestibular.

Já técnica em agroindústria, voltei a residir em Ivorá e fui percebendo e [re]afirmando que estudar era essencial para que eu tivesse um futuro promissor. Nesse sentido, percebia que o desenvolvimento tem por objeto a “realização completa do homem, em toda sua riqueza e na complexibilidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo e inventor de técnicas e criador de sonhos” (DELORS, 2003, p. 101).

Em 2005, fui aprovada no Curso Técnico em Administração pelo Colégio Politécnico da UFSM. Concluído o curso técnico, consegui a aprovação no concurso público da Prefeitura

¹ A opção pelo emprego da primeira pessoa do singular, neste capítulo, deve-se ao fato de que narro minha história e minhas motivações pessoais e profissionais, as quais tiveram implicação na construção desta tese. Contudo, ao longo do texto, passo a utilizar a primeira pessoa do plural por compreender que a elaboração deste trabalho acontece na relações e vivências coletivas entre os interlocutores da pesquisa.

Municipal de Ivorá em 2006, no cargo de auxiliar administrativo, obtendo a primeira colocação.

Ao exercer a função administrativa em várias secretarias municipais, deparei-me com as políticas públicas que envolviam a educação, em nível municipal, estadual e nacional. Ao trabalhar com o Programa Bolsa Família e com a realidade das famílias de baixa renda, percebi que as situações de vulnerabilidade social tinham relação com a história e a cultura das famílias daquele local. Diante dessa experiência e das atividades realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, que concentrava ações em oferecer condições para que todas as crianças desse município tivessem acesso à escola e a uma boa educação, fez com que eu tivesse a certeza de que o que me movia era a vontade de me constituir docente para entender os diferentes contextos educativos.

Mais uma vez, a paixão pela docência foi determinante na escolha em cursar Educação Física licenciatura. Entre os reflexos da minha força de vontade de chegar à graduação, consegui uma ótima colocação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no ano de 2006, e, com isso, a aprovação no Programa Universidade para Todos (PROUNI), que visa à inclusão de qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. Fui selecionada e recebi a bolsa integral para o curso de Educação Física, na Universidade Luterana do Brasil, Campus Santa Maria (ULBRA/SM). Por meio das políticas especiais e temporárias regidas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras historicamente acumuladas, tive a oportunidade de ingressar no ensino universitário e concretizar meu sonho até aquele presente momento.

Ao iniciar o primeiro semestre do Curso de Educação Física Licenciatura Básica, na disciplina de Ação Pedagógica I, comecei a dar ênfase de fato à educação dos discentes e docentes. Construí meu primeiro artigo², que teve como tema a discussão da Interdisciplinaridade da Educação Física com as demais áreas do conhecimento. A partir deste momento, a pesquisa se tornou parte da minha trajetória acadêmica. Em vista de aprimorar e ampliar o olhar investigador e problematizador que me inquietava, fui convidada a participar

² A pesquisa teve como objetivo investigar e promover a relação da interdisciplinaridade da Educação Física com as demais áreas do conhecimento.

do grupo de pesquisa³ e extensão, Projeto de Extensão “Melhoria na qualidade das aulas de Educação Física” na ULBRA/SM.

Com o passar dos semestres, fui direcionando minhas pesquisas na disciplina de Gestão e Currículo em Ambientes Educativos, elaborei um trabalho relevante dentre minhas produções, um projeto sobre a Formação de Professores de Educação Física frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior (DCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394/96 (LDBEN)⁴. Por meio desse projeto consegui várias publicações significativas em jornadas, simpósios, congressos e seminários, em forma de resumos, resumos expandidos, apresentações orais e artigos completos.

Minhas preocupações acadêmicas visavam à formação completa e integrada do graduando, não somente na academia, mas além dela, uma formação inicial e continuada. Ainda na faculdade, fui monitora da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico no segundo semestre de 2008 e, no primeiro semestre de 2009, também fui monitora da disciplina de Ação Pedagógica II e monitora na disciplina de Gestão e Currículo em Ambientes Educativos.

Foram essas questões e muitas outras que me instigaram à realização de uma investigação no ideário dos Cursos de Educação Física Licenciatura, no decorrer da graduação, no sentido de conhecer as políticas públicas e educacionais que norteiam os cursos de licenciatura. Assim como refletir sobre a formação de professores nas suas concepções teóricas e práticas e o planejamento educacional dentro das Instituições de Ensino Superior – IES.

Durante minha formação inicial, no curso de Educação Física, percebi que deveria estar sempre disposta a encarar as inovações pedagógicas para renovar e reestruturar o trabalho pedagógico, através da integração das diversas possibilidades que viessem a surgir e a acrescentar na e para a minha formação docente.

³Propõe a desenvolver pesquisas no âmbito da Educação Física, visando incentivar a produção, qualificação e distribuição do conhecimento, em temáticas que entrelaçam corpo, conhecimento psicológico e cultura; contribuindo para os estudos que inter-relacionam os elementos da Psicologia da atividade física e do esporte em diferentes contextos; refletindo sobre a formação do profissional de Educação Física, e traçando considerações sobre o panorama histórico da Educação Física em Santa Maria e na região.

⁴ Esta pesquisa teve por objetivo analisar o Curso de Educação Física Licenciatura de uma IES em Santa Maria/RS, frente às DCNs, conforme o parecer CNE/CP Nº 09, de 08/05/2001 e CNE/CES Nº 138, de 03/04/2002, em vista de discutir e repensar sobre a formação de professores de Educação Física e a práxis pedagógica no contexto universitário e educacional.

Então em 2010, conquistei o diploma de graduada em Educação Física Licenciatura Básica. Um sentimento de afirmação para o caminho da docência, mas da necessidade de uma projeção rumo à formação continuada. A aprovação, nesse mesmo ano, no Programa de Pós-graduação em Educação Física, da UFSM, em nível de Especialização em Educação Física Escolar, foi delineando caminhos para a qualidade da formação docente. Durante a especialização, intensifiquei meu caráter investigador, dando continuidade na participação do grupo de pesquisa pela ULBRA/SM e ingressando no grupo de pesquisa do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFSM), Lazer e Formação de Professores.

A defesa da especialização deu-se em abril de 2011, intitulada como “Pós-graduação: uma década do descredenciamento do programa do CEFD/UFSM”⁵; uma pesquisa que se tornou relevante para o CEFD/UFSM, pois esclareceu os motivos que levaram ao descredenciamento de um programa de Pós-graduação com tantos reconhecimentos nacionais.

O interesse em discutir e investigar a educação e os processos educacionais em diferentes espaços formativos, nas perspectivas sociopolíticas, históricas e culturais, visando à análise crítica em relação às políticas públicas e às práticas de formação, dentro das licenciaturas, especificamente, a Educação Física, fez-me tentar por 3 (três) vezes a seleção do mestrado nos anos de 2009 e 2010, vindo a aprovação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em 2011. Nesse mesmo ano, fiz parte do Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de mestrado, conceito 6 (seis), na linha de pesquisa “Formação, políticas e praticas em educação”, sob a orientação da Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

Diante da realidade vivenciada na graduação e na especialização, surgiram as reflexões de que “não posso ser professora se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição, uma ruptura” (FREIRE, 1996, p.102). Então minha grande inquietação, como professora e pesquisadora, foi aprofundar o tema “estágio curricular supervisionado”, processo que avalio como importante para a formação acadêmica e profissional. Nas vivências dos estágios, no contexto da escola, emergiram

⁵ O artigo parte de uma reflexão sobre o sistema de Pós-Graduação no Brasil e, nesse contexto, busca discutir sobre os fatores que contribuíram para o descredenciamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM), considerando o contexto das políticas da CAPES, da UFSM, do CEFD. Artigo publicado na Revista Biomotriz, disponível em <<http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/BIOMOTRIZ/article/view/83/53>>, acesso em outubro de 2012.

desafios e possibilidades práticas e formativas, que me instigaram a pesquisar esse *locus* de preparação à docência.

A pesquisa de Mestrado proporcionou-me conhecer as possibilidades e os limites do estágio curricular supervisionado para a formação de qualidade do docente em Educação Física, como também esclarecer que os processos de ensinar e de aprender são inacabados, o que me leva a apostar na pesquisa como forma de consolidação de conhecimentos. Nas palavras de Freire (1996, p. 29), afirmo minhas inquietações, pois “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço”, deste modo, pesquiso para aprofundar minhas curiosidades epistemológicas.

Nesse sentido, aprofundi o estudo por meio das disciplinas do mestrado, e saliento, também, que meu esforço foi incansável na/pela pesquisa em querer aprofundar e conhecer mais sobre o que se discutia em termos de educação, formação de professores e, especificamente, estágio curricular supervisionado. Destaco publicações importantes, como as feitas na Anped Sul 2012⁶, na Revista Espaço Acadêmico, nº 136, setembro de 2012⁷, e de nº 135, agosto de 2012⁸, SEPE 2011⁹ e 2012¹⁰ na UNIFRA, Congresso na URI Frederico Westphalen¹¹, no eixo temático Formação de Professores e Práticas Educativas¹² e no eixo

⁶ Trabalho completo intitulado “Estágios curriculares em Educação Física: contribuições e implicações para a qualidade na intervenção acadêmico-profissional sob a supervisão docente”. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/schedConf/presentations>, acesso em outubro, 2012.

⁷ Artigo sob o título de “Educação brasileira do século XXI: impasses e desafios da profissão docente”⁷. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15794>>, acesso em setembro, 2012.

⁸ Artigo, “Contribuições para o saber docente do professor de Educação Física”. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15750>>, acesso em agosto, 2012.

⁹ Trabalho completo, sob o título “Possibilidades e desafios da educação brasileira para o despertar da qualidade docente”. Disponível em <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2011/Trabalhos/1629.pdf>>, acesso em outubro, 2012.

¹⁰ Trabalho completo, intitulado “Trilha de saberes sobre estágio curricular supervisionado nas reuniões da Anped”. Disponível em <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/6879.pdf>>, acesso em outubro, 2012.

¹¹ Participação no I Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores.

¹² Artigo completo, título “Professor supervisor de estágio: o gestar para a qualidade da formação do licenciado em Educação Física. Disponível em <http://www.fw.uri.br/simposio/public/pdf>, acesso em outubro, 2012.

Políticas Públicas e Gestão da Educação¹³; Congresso UNISINOS 2011¹⁴, Revista Educação por Escrito-PUCRS, vol. 3¹⁵ e Revista Biomotriz, v.6¹⁶, Ebook¹⁷.

Minha aspiração e interesse em dar continuidade e traçar novos horizontes na formação docente para o doutorado fez-me procurar com mais intensidade, em 2013, o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE), do Centro de Educação da UFSM, coordenado pela Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan. Já conhecia virtualmente esse grupo de estudos, desde 2012, e vinha acompanhando por e-mail as leituras e pesquisas que estavam sendo realizadas. Aos poucos conheci a boniteza de meninas/mulheres, que discutiam e refletiam sobre formação de professores, aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional, entre outros temas que constituem o ser professor.

No ano de 2013, envolvi-me em várias atividades do grupo de pesquisa, como: a leitura e reflexão dos estudos de Vygotski¹⁸, Marcelo Garcia, Freitas dentre outros autores que discutem a formação de professores, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência, sob a perspectiva sociocultural. Com a pesquisa que o grupo desenvolvia, tive a possibilidade de realizar entrevistas com docentes e discentes dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas, e diante dessas vivências conheci as demandas, os desafios e os significados desse contexto de formação. Ao adensar na análise das narrativas do grande

¹³ Artigo completo, “A educação como um direito de todos: análise do princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Disponível em <http://www.fw.uri.br/simposio/public/pdf>, acesso em outubro, 2012.

¹⁴ Participação no VII Congresso internacional de educação profissão docente: há futuro para esse ofício, e apresentação de trabalho completo, “Saber docente em Educação Física: qualidade organizacional a partir das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores”.

¹⁵ Artigo publicado em 2012, “Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional”. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/11025/8141>>, acesso em outubro, 2012.

¹⁶ Artigo publicado em 2012, “Pós-Graduação: uma década do descredenciamento do do programa do CEFD/UFSM”. Disponível em <<http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/BIOMOTRIZ/index>>, acesso em outubro, 2012.

¹⁷ Publicação no e-book Qualidade da Educação Superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade. Capítulo intitulado “Contribuições do supervisor de estágio para a qualidade na formação do educador físico: perspectiva de Pierre Bourdieu”, p. 319-324.

¹⁸ Optamos por padronizar a escrita do nome de **Vygotski** com “y” e “i”, por ser o modo como aparece nas Obras Escogidas escritas em espanhol. As distintas nomenclaturas do sobrenome de Lev Semenovitch **Vygotski** são aceitas e sofreram alterações, em vista das várias versões interpretadas de suas obras escritas em russo e traduzidas para outras línguas.

estudo do grupo, constituí novos saberes sobre essa temática e me fortaleci trabalhando colaborativamente em equipe.

Então, o grupo de Estudo GPFOPE foi o suporte e a grande motivação para compreender que “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, ou seja, o compromisso passou a ser construído e reconstruído na direção da aprendizagem e na lapidação de vivências compartilhadas pela pesquisa e para a pesquisa FREIRE (1996, p. 39).

O comprometimento e a responsabilidade das participantes com o projeto de pesquisa “Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior” despertaram-me o desejo e a necessidade de transitar, também, pelo Projeto de pesquisa e extensão “Cultura Escrita: saberes e fazeres docentes em construção”¹⁹, no ano de 2014. As vivências no grupo de estudos Cultura Escrita me instigaram a querer participar do processo de formação de acadêmicos do curso de Pedagogia. Então, nesse mesmo ano, fui selecionada para ser Tutora do curso de Pedagogia UAB/UFSM. Mais uma vez, as referências de um trabalho compartilhado em grupo influenciaram em minhas escolhas e ajudaram a ampliar minha rede de conhecimentos sobre a formação de professores e a aprendizagem da docência.

Assim em 2014, prestei a seleção do doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, o qual fui aprovada. Desenvolvi minha temática de estudo com a percepção de que a pesquisa é compromisso de um educador para alicerçar a profissão docente, em um viés reflexivo e com exigências críticas, para que uma formação permanente implique em constante [re]significação da prática pedagógica.

Foi nesse cenário, considerando a minha inserção no GPFOPE como participante ativa na nova pesquisa desenvolvida pelo grupo “Docência e processos formativos: estudantes e professores em contexto emergentes”²⁰, que surgiu o tema desta tese, que visa compreender a

¹⁹ Este projeto de pesquisa constitui-se por meio do trabalho coletivo entre investigadores do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPFOPE), professoras do Centro de Educação e do Sistema Público de Ensino, acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Especialização em Gestão Educacional, Mestrado e do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Esta pesquisa objetiva desenvolver propostas didático-pedagógicas de modo a qualificar as práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: < <http://w3.ufsm.br/gpfope/index.php/projetos/projetos-em-andamento>>. Acesso em mai. 2018.

²⁰ A temática deste projeto de pesquisa Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes tem como foco aprofundar a compreensão relativa à docência e aos processos formativos dos estudantes e dos professores formadores das licenciaturas e professores em formação continuada na educação básica em contextos emergentes. Acreditamos que, ao compreender os processos formativos expressos pelos

tessitura do professor/pesquisador no contexto da universidade. Com o apoio da minha orientadora, fomos delineando a pesquisa, que tem como problemática de estudo: como o professor torna-se um pesquisador em contextos emergentes? As leituras e discussões em grupo suscitaram o objetivo geral desta pesquisa que visa compreender as demandas assumidas pelo professor/pesquisador e suas implicações no desenvolvimento de sua atividade em contextos emergentes²¹.

Esta tese está balizada na perspectiva de que os saberes da pesquisa não se transformam nos saberes do ensino, se não houver a [re]significação dos processos de formação para o campo específico, como forma de aproximá-los do campo de pesquisa ao qual o professor/pesquisador precisa se dedicar. Isso implica que os saberes produzidos pela pesquisa constroem novas possibilidades entre o ensinar e o aprender, pois os discursos produzidos são deslocados de maneira que haja uma [re]significação da ação pedagógica na apropriação de conhecimentos da profissão docente em contextos emergentes. Justifica-se esse pressuposto, pois havia uma ideia acerca do significado da docência na Educação Superior. A lógica estabelecida era que o professor que soubesse pesquisar automaticamente saberia ensinar, determinado pela ação pedagógica de um saber fazer condicionado por um cenário, no qual a pesquisa representava prestígio acadêmico, em detrimento dos saberes da experiência e do campo específico (CUNHA, 2016)²². Defendemos a tese de que o professor/pesquisador reelabora constantemente seus saberes, a partir do desenvolvimento de sua prática docente em contextos emergentes, tendo como premissa as situações de ensino e sua relação com as pesquisas que desenvolve.

professores em diferentes níveis de formação e suas implicações na docência, poderemos contribuir para a reconstrução de bases formativas para a formação de professores. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gpfope/index.php/projetos/projetos-em-andamento>>. Acesso em mai. 2018.

²¹ Considera-se que os contextos emergentes versam sobre a lógica dos impactos que as Instituições de Ensino Superior vêm recebendo e sobre os discursos produzidos em tom de mudança e adaptação às novas demandas sociais e econômicas que emergem da implantação de políticas públicas (ZANCAN e BOLZAN, 2018). Contextos Emergentes da Educação Superior são configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas. (RIES, 2013 e MOROSINI, 2014).

²² Painel sobre Educação Superior, docência e contextos emergentes apresentado pelas Professoras Dra. Maria Isabel da Cunha, Marília Costa Morosini e Doris Pires Vargas Bolzan, no dia 16/06/2016, no IV Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior; Seminário Internacional de Gestão Educacional; e X Semana Acadêmica do curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM, no Anfiteatro Flavio Miguel Scheneider, prédio 42 – CCR/UFSM. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/seminariopoliticasegestao/2016/wp-content/uploads/2015/12/programa%C3%A7%C3%A3o-semin%C3%A1rio-_06.06.2016.pdf>. Acesso em jun. 2016.

A relevância acadêmica está balizada em reconhecer como se constitui o professor/pesquisador em contextos emergentes e identificar os saberes que o mobilizam a desenvolver suas atividades docentes e de pesquisa. Acreditamos que, ao compreendermos a trajetória pessoal e profissional desses docentes, poderemos contribuir para a reconstrução formativa desses professores, ancorada nas diversidades que estão implicadas pelos contextos emergentes. Então, constatamos que o contato com o novo gera enfrentamentos e desafios, como também favorece novas possibilidades à formação docente. Todavia, os professores/pesquisadores necessitam de iniciativas de formação, que antecedam o contato com essas novas práticas que emergem dos contextos emergentes, tanto em relação à pesquisa, como nas atividades docentes de ensino, extensão e gestão.

Em relação à relevância social desta investigação, é possível indicarmos a necessidade de interlocução entre as instâncias acadêmicas, tendo em vista os inúmeros desafios e enfrentamentos desses professores ao desenvolverem atividades inerentes à pesquisa e à docência universitária. Portanto, ao reconhecer o cenário em que os professores/pesquisadores da Pós-graduação estão imersos, destacamos a necessidade de delinear políticas formativas e institucionais, que acompanhem às mudanças que emergiram com a expansão da universidade e que sejam capazes de garantir apoio pedagógico e científico à profissão docente.

E como relevância pessoal, destacamos que, ao identificar como o professor torna-se um pesquisador, compreendemos que o contexto sócio-histórico influencia na constituição desse docente e nas suas atividades, que implicam a apropriação de novos saberes e a [re]significação da profissão docente, a partir das demandas dos contextos emergentes. Evidenciamos que a pesquisa está atrelada às atividades de pós-graduação, porém, na graduação, reconhecemos que a sua inserção se dá muito mais pelo viés da iniciação científica, do que propriamente pelo trabalho de ensino. Portanto, a constituição do pesquisador é um processo que vai se consolidando à medida que ele experimenta as relações entre as demandas do ensino e da pesquisa que desenvolve. Assim, ao compreender como o professor se constitui pesquisador, posso refletir sobre a minha própria formação e atribuir novos sentidos e significados à aprendizagem de ser professora/pesquisadora no contexto da universidade.

Neste momento, como forma de organização das análises e discussões desta tese, apresentamos os capítulos que delineiam os caminhos percorridos para o estudo, assim estruturados:

No capítulo 1, Caminhos percorridos rumo à docência: discussões introdutórias - descrevo minha trajetória de vida, perpassando todos os momentos da infância, da adolescência e da vida acadêmica e profissional, até o momento da consecução do doutorado nesta universidade. Destaco a minha trajetória de formação e as inquietações que me levaram a esta pesquisa de Doutorado, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM. Ainda na introdução, destaco a captação do problema de pesquisa, a relevância do estudo e o objetivo geral da pesquisa.

No capítulo 2, Inserção temática: apresento o caminho investigativo desta tese que visou reconhecer as produções desenvolvidas em nível nacional, no âmbito da temática definida neste estudo. O estado do conhecimento das pesquisas no campo da aprendizagem de ser professor/pesquisador em contextos emergentes foi realizado no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BNDT), no período de 2014-2018.

No capítulo 3, Caminhos teóricos, trato do referencial teórico que será basilar para a produção desta proposta de pesquisa. No primeiro tópico, apresento o cenário da Educação Superior na última década, de modo a sinalizar os contextos emergentes. No segundo tópico, trato da Pós-graduação na UFSM, destacando a sua expansão, através das suas histórias na linha do tempo. No terceiro tópico, apresento uma discussão sobre o universo da docência e os desafios do professor/pesquisador. No quarto tópico, trato sobre os saberes e o desenvolvimento profissional docente.

No capítulo 4, Trama metodológica, apresento a tessitura da investigação e como foi construída a trama desta pesquisa. Sinalizo a temática da investigação, o objetivo geral, os objetivos específicos, o delineamento da abordagem de pesquisa, o contexto da investigação, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de pesquisa e de coleta de dados.

No capítulo 5, apresento e explico a categorização, Aprendizagem de ser professor/pesquisador: interpretações possíveis e suas dimensões categoriais, demonstrando os elementos que constituem o professor/pesquisador em contextos emergentes, que são: formação na e para a pesquisa; experiências profissionais que implicam a pesquisa e desafios e sentidos da pesquisa.

No capítulo 6, destaco as considerações finais e os delineamentos de como o professor torna-se um pesquisador em contextos emergentes, a partir das demandas inerentes à docência e à pesquisa, de modo a contribuir para o diálogo acerca da aprendizagem de ser professor/pesquisador, com a expansão da universidade e das demandas que emergem da diversidade educativa.

E, por último, exponho os atendimentos de caráter ético, quadros e gráficos que apresentam dados dos cursos de Pós-graduação da UFSM, em nível *Stricto Sensu*.

2 INSERÇÃO TEMÁTICA

Este capítulo sistematiza o caminho investigativo desta tese, que permeia reconhecer as produções desenvolvidas em nível nacional, no âmbito da temática definida neste estudo. Para conhecer os trabalhos já realizados anteriormente, partimos em direção a construir o estado do conhecimento para ter uma visão geral das pesquisas que tematizam a aprendizagem de ser professor/pesquisador em contextos emergentes.

Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155), “o estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Nessa direção, estudos do tipo estado do conhecimento retratam o que já se estudou sobre um objeto, o que vem se discutindo e ainda sugerem fragilidades ou novas possibilidades de conhecimento acerca do tema em estudo.

Segundo Castro e Werle (2004, p. 1045),

um estado da arte ou conhecimento é uma análise da produção acadêmica em uma determinada área que permite reconhecer e identificar o conhecimento produzido, as áreas de tensão e possíveis avanços na compreensão do tema em estudo.

Diante disso, revisitar e conhecer o que já se produziu significa possibilitar a compreensão de como vêm sendo construídas as pesquisas sobre Pós-graduação no Brasil e, em especial, sobre o professor/pesquisador em contextos emergentes, para então poder avançar e enriquecer, ainda mais, os estudos nessa área.

A fase exploratória implica no acesso a estudos correlacionados a uma temática de pesquisa. Nessa perspectiva, Morosini e Fernandes (2014, p. 161) mencionam que essa fase é um momento “ímpar, porque nos dá a visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo, que selecionamos como tema de pesquisa”. Nessa etapa, as autoras salientam que a identificação, o registro e a categorização de pesquisas, que se aproximam do foco escolhido pelo autor, “visam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Desse modo, objetivamos qualificar o campo teórico deste estudo e conhecer diferentes trabalhos que outros pesquisadores publicaram, como por exemplo, identificar o foco, o tema abordado, a metodologia utilizada e os resultados dessas pesquisas.

Descreveremos, a partir de então, o modo como organizamos o mapeamento dos trabalhos. Primeiramente, apresentaremos os movimentos metodológicos percorridos para, em seguida, apresentar os achados de pesquisa e a interlocução com a temática abordada. Por fim, nas considerações finais, sistematizamos os resultados e as necessidades de aprofundamento sobre o campo teórico do professor/pesquisador em contextos emergentes, de modo a indicar as tendências das pesquisas dos últimos 05 anos (2018²³, 2017, 2016, 2015, 2014), que se aproximam, de alguma forma, desta temática.

Assim, além de reconhecer as pesquisas que auxiliam no delineamento do campo teórico estudado, visamos, também, apontar a originalidade dessa tese de doutoramento.

Os movimentos realizados para dar corpo a esta análise se deram, inicialmente, na escolha dos descritores:

- professor/pesquisador x contextos emergentes x educação superior;
- professor/pesquisador x pesquisa x educação superior;
- professor/pesquisador x saberes docentes x educação superior e
- professor/pesquisador x docência x educação superior.

Após o processo de busca, observamos o título dos trabalhos e as palavras-chave dos resumos no contexto da graduação e pós-graduação. A grande maioria dos trabalhos selecionados foi lido somente o resumo, e alguns foi necessário realizarmos uma leitura flutuante sobre o mesmo, a fim de identificarmos as contribuições para a construção da temática desta tese.

Diante do trabalho selecionado, construímos um quadro, que referenciava a fonte de busca, o título, a autoria, o objeto de estudo, o resumo, o ano de publicação, as palavras-chave, os sujeitos da pesquisa, a abordagem metodológica, a instituição e os principais achados, conforme modelo a seguir:

Quadro 1: Quadro de Análise de Repositórios

Estado do Conhecimento	
Fonte de busca	
Título	
Autor	

²³ Foram mapeadas as teses e dissertações até junho de 2018.

Objeto de estudo	
Resumo	
Ano da publicação	
Palavras-chave	
Sujeitos da pesquisa	
Abordagem metodológica	
Instituição	
Resultados/Conclusões	

Fonte: Os quadros foram organizados pela pesquisadora, a partir das atividades realizadas no seminário de tese II.

A partir desses movimentos, realizamos uma leitura atenta dos resumos para, assim, tecer considerações sobre o panorama apresentado, pois consideramos que o estado do conhecimento é um trabalho muito valioso para o delineamento temático de uma tese de doutorado. Nessa direção, corroboramos com Morosini e Fernandes (2014), que estudos exploratórios, desse modo, enriquecem as possibilidades de contribuir para a produção do campo de conhecimento.

O estudo, a análise e o cotejamento dos resultados e das análises que emergem dos trabalhos selecionados ajudam a orientar a construção do nosso modelo de análise e nos inspiram também para a organização de possíveis categorias, que representam algumas de nossas hipóteses a priori, elementos que serão necessários tanto na construção da problemática, quanto na coleta e interpretação de dados (p. 161).

Nessa etapa, optamos pela escolha de uma fonte de pesquisa para ampliar o campo teórico e reconhecer quais aspectos e dimensões vêm sendo estudados e referenciados nesse repositório, de modo a considerar as influências do pesquisador, das instituições e das tendências contemporâneas que implicam as temáticas de estudo.

A base de dados de análise foi composta por:

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; e
- 01 livro²⁴.

Com esses movimentos esclarecidos iniciamos a reflexão sobre os achados de pesquisa para contribuir e aprofundar a nossa unidade de estudo. A escolha pelo banco de

²⁴ Uma tese do repositório BDTD não constava mais o arquivo, pois o autor publicou em formato de livro, intitulado “Estrelas na Terra? Repensado a Atuação Docente na Pós-graduação: dentre saberes, fazeres, mitos e desafios”, de autoria de Brancher (2014). Desse modo, consideramos o trabalho por trazer considerações relevantes a nossa área de estudo.

dados da BDTD se deu pela sua relevância e por disponibilizar, em meio eletrônico, o acesso e a visibilidade a teses e dissertações realizadas em instituições brasileiras.

O Instituto Brasileiro de Informação e Ciência em Tecnologia (IBICT) criou a BDTD²⁵ para integrar e disseminar, em um único portal de busca, os trabalhos completos de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, de forma gratuita a todos os interessados. Outro destaque à BDTD é difundir pesquisas produzidas no Brasil, possibilitando dar visibilidade à produção científica intelectual para outros países do exterior (IBICT, 2018).

Destacamos que a BDTD²⁶ têm depositado, em seu acervo, 328.511 (trezentos e vinte e oito mil quinhentos e onze) dissertações e 162.861 (cento e sessenta e dois mil oitocentos e sessenta e uma) teses, que totaliza 491.372 (quatrocentos e noventa e um mil trezentos e setenta e dois) documentos de pesquisas realizadas em 105 (cento e cinco) instituições brasileiras (IBICT, 2018).

Diante do exposto, referenciamos a sua abrangência em nível nacional e internacional, desde o final do ano de 2002. Assim, a BDTD se consolida como uma das maiores iniciativas, do mundo, para a disseminação e a visibilidade de teses e de dissertações.

2.1 REPOSITÓRIO: BDTD

O corpus de análise foi composto pelas dissertações e teses publicadas na **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD**. Na plataforma colocamos os descritores na busca avançada. Seleccionamos o campo filtro “resumos em português e período 2014-2018” e correspondência da busca “todos os termos” para limitarmos as publicações por temática e ano.

²⁵ A BDTD contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>>. Acesso em mai. 2018.

²⁶ Dados extraídos do portal em maio de 2018. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

A seguir no quadro 2, apresentamos numericamente o total de registros encontrados no repositório da BDTD, com o total de trabalhos selecionados para a análise e a tese de doutorado, que ficou disponível somente em formato de livro.

Quando 2 – Número total de achados de pesquisa na BDTD.

REPOSITÓRIO BDTD			LIVRO
Descritores	Período 2014/2018		2014
	Total de Registros	Trabalhos Selecionados	Total
Professor/pesquisador x contextos emergentes x educação superior	20	12	
Professor/pesquisador x pesquisa x educação superior	30	07	
Professor/pesquisador x saberes docentes x educação superior	06	0	
Professor/pesquisador x docência x educação superior	04	0	01
TOTAL DO REPOSITÓRIO	60	19	01
TOTAL GERAL	61	20	

Fonte: O quadro foi organizado pela pesquisadora, a partir dos achados na BDTD (2018).

- a) Com a combinação de descritores **“professor/pesquisador x contextos emergentes x educação superior”**: foram encontrados 20 trabalhos, sendo selecionados 12 estudos: 04 teses e 08 dissertações. Apontamos que 08 trabalhos não tinham afinidade à temática de estudo.

Quadro 3: Publicações da BDTD do período de 2014-2018.

Repositório BDTD/Ano	Dissertação (Di)	Tese (Te)	Assunto: professor/pesquisador x contextos emergentes x educação superior
2018	01		-A gestão da educação superior em contextos emergentes. (Di)
2017	02	01	-Avaliação da política de assistência estudantil do IF Piauí. (Di)
			-Materiais e recursos digitais na formação tecnológica de multiletramentos dos professores do curso de Letras. (Di)
			-A internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional docente. (Te)

2016	03	03	-Políticas de ação afirmativa na UFRGS. (Di) -Interações de teletandem entre alunos de uma universidade pública brasileira e alunos de uma universidade privada estadunidense. (Di) - Desafios e enfrentamentos na docência dos professores iniciantes na Educação Superior. (Di) - Aprendizagem da docência com estudantes cotistas B no contexto da graduação. (Te) - Representação de docentes no universo educacional das tecnologias digitais de internet por docentes na Educação Superior. (Te) -Prática pedagógica na Educação Superior, por meio da comunicação e da aprendizagem ubíqua, no contexto da cibercultura. (Te)
2015	01		-A produção acadêmica sobre EaD e as questões emergentes do seu paradigma educacional em função da inserção das TDIC. (Di) - Os desafios da Educação Superior na revolução digital. (Di)
2014	01		

Fonte: O quadro foi organizado pela pesquisadora, a partir dos achados na BDTD (2018).

- b) Com a combinação de descritores **“professor/pesquisador x pesquisa x educação superior”**: foram encontrados 30 trabalhos, sendo selecionados 07 estudos: 06 teses e 01 dissertação. Referenciamos que 23 trabalhos não tinham afinidade à temática de estudo.

Quadro 4: Publicações da BDTD do período de 2014-2018.

Repositório BDTD/Ano	Dissertação (Di)	Tese (Te)	Assunto: professor/pesquisador x pesquisa x educação superior
2018	-	-	
2017	-	-	
2016	-	01	-Possibilidade do uso de recursos oferecidos pelas mídias sociais de professores da Educação Superior de instituições do Brasil e da Itália. (Te)
2015	01	03	-Avaliação de aprendizagem de pessoas com deficiência no Ensino Superior. (Di) - A prática de formação de professores entre um professor/pesquisador e um professor de Administração na modalidade EaD. (Te) - Uso de objetos virtuais no ensino de modelos matemáticos. (Te) - As potencialidades da EaD para professores que ensinam matemática. (Te)
2014	-	02	-O produtivismo acadêmico e seus efeitos no professores/pesquisadores da pós-graduação. (Te) -Análise das políticas, brasileiras de pós-graduação e os planos nacionais de pós-graduação. (Te)

Fonte: O quadro foi organizado pela pesquisadora, a partir dos achados na BDTD (2018).

- c) Com a combinação de descritores **“professor/pesquisador x saberes docentes x educação superior”**: foram encontrados 06 trabalhos, sendo que 01 estava fora do período proposto para a busca e os outros 05 se repetiram nos descritores que já havíamos pesquisado. Portanto, não foi selecionado nenhum estudo, com esse descritor.
- d) Com a combinação de descritores **“professor/pesquisador x docência x educação superior”**: foram encontrados 04 trabalhos, sendo que 01 se repetiu nos descritores que já havíamos pesquisado e os outros 03 não tinham afinidade à temática de estudo. Portanto, não foi selecionado nenhum estudo com esse descritor.

2.2 ACHADOS DE PESQUISA EM ARTICULAÇÃO COM A TEMÁTICA

No decorrer da busca dos trabalhos e da descrição dos achados de pesquisa, levamos em consideração estudos que possuíam aproximação com a temática desta tese de doutoramento e do período que foi proposto. Nessa etapa do estado do conhecimento, encontramos no total 61 registros, desses, 20 foram selecionados e analisados.

Tivemos que elencar critérios de exclusão para o mapeamento dos trabalhos:

- a) fora do período pesquisado (2014 – 2018);
- b) não encontrado no repositório;
- c) fora da temática de pesquisa e
- d) trabalhos repetidos que já tinham sido selecionados nos descritores, que foram elencados para este estado do conhecimento.

Nesse sentido, consideramos importante o estado do conhecimento para aprofundarmos a temática desta tese de doutorado e para realizarmos possíveis direcionamentos durante a concretização do estudo. Deste modo, avançamos na reflexão sobre os trabalhos selecionados e, assim, classificamo-los por assunto agrupando-os, conforme a afinidade temática.

Portanto, elencamos 05 eixos temáticos, a partir do reconhecimento do foco de cada tese e dissertação, levando sempre em consideração as pesquisas que, de alguma forma, puderam permear reflexões e novos sentidos para o tema desta pesquisa.

- As tecnologias digitais no âmbito da graduação e pós-graduação.
- As políticas micro e macroinstitucionais no contexto da graduação e pós-graduação.
- O cenário das políticas de ações afirmativas na seara da graduação e pós-graduação.
- As políticas de gestão universitárias.
- Desafios na aprendizagem docente.

2.2.1 As tecnologias Digitais no Âmbito da Graduação e Pós-graduação

As tecnologias digitais vêm permeando novos sentidos e significados na prática pedagógica dos docentes no contexto universitário, pois a sua utilização implica na apropriação de novos saberes e fazeres para a inserção desses recursos digitais no ensino presencial e a distância.

Diante desse processo, os professores necessitam refletir e aprender sobre as novas práticas educativas na construção do conhecimento. Logo, a sua inserção no contexto da graduação e pós-graduação tem exigido desses docentes novas reformulações e adaptações ao contexto digital, o que ocasiona possibilidades no ensinar e aprender e desafios e enfrentamentos, diante das ações que emergem no campo educativo.

O estudo de Barbosa (2015)²⁷ investigou a produção acadêmica sobre a Educação a Distância (EaD) e as questões emergentes do seu paradigma educacional, em função das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC) por plataformas virtuais. Na pesquisa descreveram as principais tendências, contribuições e desafios das TDIC e do Moodle. Como resultados, apontaram ser necessária a inserção das TDIC, a partir do planejamento, formação prévia e continuada dos professores. Essa iniciativa visa evitar o que ocorre com os modelos tutoriais EaD com estratégias pré-planejadas, processos didáticos

²⁷ Tese intitulada “Educação a distância: as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação TDIC e os estruturantes didáticos (2002 – 2012), sob a autoria de Bárbara Peres Barbosa.

rígidos, com memorização de fatos e/ou informações isoladas, que implicam em paradigmas tradicionais. Este estudo referencia que as tecnologias digitais necessitam serem parceiras do ensino presencial. Esse panorama indica que as TDIC para os docentes ainda são um contexto emergente, tendo em vista que essas ferramentas, ainda pouco corroboram para uma aprendizagem interativa e colaborativa, pois falta uma preparação pedagógica para saber utilizá-las no ambiente.

Nessa direção, a pesquisa de Filho (2014)²⁸ evidencia a incorporação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) no ensino superior, tendo por objetivo a qualificação pedagógica ao simplificar tarefas complexas, reduzir a distância e o tempo, e assim melhorar o trabalho docente. Este estudo também desvelou que o contato dos professores com as NTIC ainda gera enfrentamentos, tendo em vista que se revela, muitas vezes, a falta de uma metodologia inclusiva, ou seja, uma preparação para se utilizar desses recursos digitais no contexto educacional. Nesse viés, o autor identifica o desafio de inserir as NTIC na prática pedagógica do professor que atua no ensino superior e infere que as instituições educativas vivem uma crise de transição entre os modelos institucionais e os emergentes. Assim sendo, a formação tecnológica ou a qualificação dos profissionais da educação ocorre através de módulos fragmentados e difusos, o que torna a aplicação da comunicação mediada por computador descontextualizada do objeto de aprendizagem.

A pesquisa de Nery (2016)²⁹ vem ao encontro da temática desta tese, pois também faz alusão que o uso das Tecnologias Digitais (TD), na Educação Superior, tem tensionado o trabalho pedagógico docente. Em vista disso, a iniciativa de trabalhar com os recursos digitais e midiáticos gera enfrentamentos, mas também possibilita inovações nas práticas educacionais desenvolvidas pelos docentes. Nessa investigação, objetivou-se identificar a natureza das tensões e dos conflitos no uso educacional das tecnologias digitais e a relação que se estabelece entre os propósitos e as práticas de ensino em uma instituição de Educação Superior. Constatou a predominância de uma dupla natureza para as tensões e conflitos das TD, o uso com fim sociotécnico e/ou socioeducacional. Trabalharam com uma metodologia qualitativa e, para a coleta de dados, utilizaram narrativas semiestruturadas e questionários. Nesses casos, teve a predominância dos atores sociais que associaram e interagiram uns com

²⁸ Dissertação intitulada “Os Desafios do Ensino Superior na Revolução Digital”, de autoria de Laurentino Lúcio Filho.

²⁹ Tese intitulada “O uso das tecnologias digitais da internet na Educação Superior: Representações-docentes – entre o formal e o informal, as marcas da presença do possível”, de autoria de Marcos de Abreu Nery.

os outros e estabeleceram relação entre aspectos que indicam as ações entre eles nesses domínios, as quais podem ser tanto de tensão e conflito, como de articulação e integração. Desse resultado, apontaram a existência de representações situadas no domínio socioeducacional e em contextos de uso das TD abertos na internet, em que as inter-relações entre atributos da educação informal e formal ocorreram de forma articulada e integrada para esses professores, que transformaram seus propósitos e práticas educacionais ao apropriaram-se dessas tecnologias.

Mantovani (2016)³⁰ investigou de que forma os professores [res]significam suas práticas pedagógicas na Educação Superior, por meio da comunicação e da aprendizagem ubíqua, no contexto da cibercultura, com professores de uma instituição da rede privada de Educação Superior. No contexto da pesquisa, foi evidenciado que os professores incorporam em suas práticas pedagógicas a dinâmica comunicacional emergente da cibercultura, por meio da comunicação ubíqua e das relações dialógicas que estabelecem. Também, sinalizaram que os professores e os estudantes criaram espaços híbridos de ensino e aprendizagem, configurando, assim, um espaço de coensinantes e coaprendentes. Aponta a necessidade de se criar um espaço para instaurar uma dinâmica de comunicação multidirecional, multidimensional e dialógica, pautada na interatividade para que o processo educacional seja congruente com as demandas da contemporaneidade.

Em sua pesquisa, Franco (2016)³¹ utilizou o projeto Teletandem³² e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam (TELLES, 2011) para compreender os aspectos linguísticos emergentes nessas interações, atentando para a forma como os alunos brasileiros (professores de línguas em formação) esclarecem dúvidas sobre a língua portuguesa em um contexto no qual ela é a língua estrangeira de seus parceiros. Como resultados, constataram que, durante as interações de Teletandem, os participantes fornecem explicações sobre a língua materna ou aquela em que são competentes. Assim sendo, possibilitam suporte aos profissionais, que também trabalham com Teletandem em outros países, com implicações para a formação de professores de línguas, para uma conscientização sobre a educação, para a atenção consciente sobre a língua e suas propriedades. Outra

³⁰ Tese intitulada “A ubiqüidade na comunicação e na aprendizagem: ressignificação das práticas pedagógicas no contexto da cibercultura”, de autoria Ana Margô Mantovani.

³¹ Dissertação intitulada “Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem: uma análise a partir da conscientização da linguagem”, sob autoria de Gabriela Rossatto Franco.

³² Este projeto promove a interação via Skype entre alunos brasileiros e estudantes de vários cursos de universidades estrangeiras (FRANCO, 2011).

possibilidade do Teletandem foi suscitar reflexões sobre a importância do professor-mediador desse processo, de modo que seu papel é fundamental ao auxiliar o participante de Teletandem em sua prática pedagógica.

O estudo de Priuli (2017) buscou descrever e interpretar um fenômeno de experiência humana compreendido como o processo de transposição na concepção de Field (2001), que trata de uma adaptação da aula para a vídeoaula, na perspectiva dos professores em formação em Letras de uma Universidade Leste de São Paulo. O curso teve como tema a linguagem audiovisual como elemento central para a formação tecnológica e de multiletramento dos professores de línguas, que estão em formação. Como resultado, a pesquisa apontou que a linguagem audiovisual é cada vez mais emergente no universo da educação, principalmente na produção de materiais e de recursos digitais para contextos híbridos e online de ensino. Foi destacada a pouca receptividade em todas as formações tecnológicas de professores em linguagem audiovisual, pois há uma tendência em supervalorizar a tecnologia, mas ela não constitui linguagem sem ação humana. Nesse sentido, a tecnologia necessita ser entendida como extensão das capacidades humanas para que a linguagem audiovisual represente uma formação tecnológica frente aos novos desafios da docência nos cenários educativos atuais que demandam novo saberes.

Garcia (2015)³³ discute, em sua tese, a construção de uma prática de formação de professores, que se deu a distância entre um professor/pesquisador e um professor de curso superior de Administração na modalidade de Educação a Distância. Objetivou compreender quais são os modos de produção de conhecimento na prática do professor com os alunos, nos fóruns, e como as relações professor-aluno observadas permeiam as sessões reflexivas entre professor e pesquisador. Nesse estudo, o autor trabalhou com a Teoria Socio-histórica de Vygotski (1935/1938), que insere a linguagem como instrumento por excelência nas relações humanas e discute aprendizagem e desenvolvimento, a partir da perspectiva da ZPD, o que implica a aproximação desta pesquisa à nossa. Os resultados demonstraram a impossibilidade da produção de conhecimento na relação entre professor e alunos nos fóruns de dúvidas, pois a preferência foi pelo uso da ferramenta "Mensagem", que proporciona relações privadas (aluno-professor) e não coletivas como os fóruns (professor-aluno e aluno-aluno). Dessa forma, essas relações inexistentes nos fóruns influenciaram e transformaram a perspectiva da

³³ Tese intitulada "A colaboração crítica na formação de professor para atuar na EAD", de autoria de Luiz Miguel Martins Garcia.

relação professor/pesquisador nas sessões reflexivas, tornando-as um lócus de formação crítica de docente para atuação na EaD. Já as relações de distância entre os participantes evidenciaram que a produção de conhecimento ocorre de forma transmissiva, na perspectiva da virtualização da escola tradicional e com o professor centralizando as ações e distribuindo o conhecimento. Além disso, permitiu a construção de uma prática crítico-colaborativa entre pesquisador e professor, capaz de questionar, negociar e [res]significar o sentido de educação a distância.

A pesquisa de Da Silva (2015)³⁴ buscou apresentar as contribuições da informática na construção de conceitos matemáticos. A proposta de modelagem, segundo Rodney Bassanesi, consistiu em desafiar diferentes sujeitos do ensino básico e superior, como também professores de matemática. A partir do uso das tecnologias digitais na investigação de situações-problema, ocorreu a criação e a manutenção de uma nova forma de pensamento por parte dos sujeitos envolvidos: o pensamento hipotético-contínuo. Notaram que a cada modificação na tela do computador via mudanças de parâmetros, portanto, houve uma reorganização dos esquemas, estabelecimento de novas abstrações que agiram na direção da formação de novas hipóteses, as quais avançaram de modo dinâmico e interativo, promovendo a reorganização ou reestruturação das estruturas do sujeito.

O estudo de Paulin (2015)³⁵ objetiva compreender as potencialidades da EaD online na constituição de espaços, que favoreçam o processo de formação de professores que ensinam matemática. A investigação foi norteadada no sentido de identificar como a EaD online se mostra na região de inquérito sobre a formação de professores que ensinam matemática. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e como instrumento a autora trabalhou com narrativas, o que se aproxima da metodologia de pesquisa deste estudo. Os resultados apontaram como potencialidades da EaD online, a constituição de espaços formativos de professores que ensinam matemática e caracterizam possíveis mudanças nesse processo e, desde modo, provocam a atualização da formação de professores no contexto de ambientes de interação online.

³⁴ Tese intitulada “Cadeias de Markov e modelagem matemática: da abstração pseudo-empírica à abstração refletida com uso de objetos virtuais”, de autoria de Rodrigo Sychocki da Silva.

³⁵ Tese intitulada “Educação a distância online: potencialidades para a formação de professores que ensinam matemática”, de autoria de Juliana França Viol Paulin.

A pesquisa de Favero (2016)³⁶ teve como colaboradores professores de duas universidades públicas e duas privadas em cada país, Brasil e Itália. Objetivou identificar como esses docentes consideram o uso pedagógico das mídias sociais para a docência. Com esse estudo, foi possível fazer uma reflexão sobre as possibilidades de usos dos recursos oferecidos nas mídias sociais, firmados e explanados pelos próprios professores e com aqueles que não as utilizam em seu cotidiano docente. O estudo desvelou que o percentual médio de professores que fazem uso efetivo das mídias sociais na educação, nas universidades italianas, foi de 13%. Já na universidade pública brasileira, este percentual subiu para 42%. Os professores entrevistados da universidade privada brasileira não fazem uso das Social Networking Sites (SNS)³⁷ na docência. Também, verificaram que 81% dos professores dizem considerar importante o uso das SNS no ensino/aprendizagem e 68% acreditam que seja possível construir comunidades de aprendizagem nos ambientes oferecidos pelas mídias sociais. Diante do exposto, concluíram que é fundamental que o uso das redes sociais seja estimulado pelas universidades, uma vez que seu uso tem contribuído para uma maior qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Ressaltaram que os professores precisam buscar alternativas diversas para estabelecer uma relação dialógica com o estudante.

Constatamos que essas pesquisas se aproximam da temática desta tese por fazerem menção às tecnologias digitais e de comunicação, as quais ainda representam um desafio aos professores/pesquisadores, que necessitam se apropriar de saberes específicos, pedagógicos e tecnológicos para dar sentido e significado às ações pedagógicas para a utilização desses recursos.

Referenciamos que existem muitos estudos que evidenciam as tecnologias digitais, a educação a distância e a interatividade do professor e do aluno com essas ferramentas online. Porém identificamos que ainda há necessidade de superar a fragmentação pedagógica para que os docentes possam articular esses novos perfis de aprendizagem ao processo de formação de si e entre os membros das instâncias acadêmicas.

Apontamos que os trabalhos indicam que as tecnologias digitais e seus ambientes de comunicação compõem um dos elementos dos contextos emergentes, por vários motivos, a saber: falta de preparação pedagógica dos professores; falta de compreensão dos sentidos e

³⁶ Tese intitulada “A cultura dos usos das redes na academia: um olhar de professores universitários, brasileiros e italianos sobre o uso das Mídias Sociais na docência”, sob a autoria de Rute Vera Maria Favero.

³⁷ O autor do trabalho adotou a sigla SNS como sendo Social Networking Sites (BOYD; ELLISON, 2007), apesar de alguns autores chamarem de Social Networking Service.

significados do ambiente virtual e de suas ferramentas; tempo para se dedicar as plataformas virtuais e outros fatores que suscitem para uma aprendizagem transmissiva e individualizada.

Sinalizamos, portanto, que essas pesquisas mostram que os professores reconhecem a importância dos processos de ensino e de aprendizagem acontecerem, também, pela modalidade a distância. Com esses trabalhos, verificamos que são realizados projetos e elaboradas ferramentas digitais para possibilitar trocas de conhecimentos, tanto entre brasileiros, quanto entre brasileiros e estrangeiros, através do ensino híbrido. As iniciativas via plataforma digital visam criar diferentes mecanismos para ensinar um conteúdo específico de um curso de graduação ou de pós-graduação e aproximar professores e estudantes da cultura tecnológica, midiática e digital.

2.2.2 As políticas micro e macroinstitucionais no contexto universitário

As demandas e os desafios da sociedade contemporânea implicam em promover uma nova reconfiguração das políticas macro e microinstitucionais, em várias vertentes que permeiam as metas universitárias. O desafio emerge em dar conta da diversidade e das políticas públicas, que necessitam contemplar os processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão e todos os indivíduos que formam e consolidam as instâncias acadêmicas.

Diante disso, as fragilidades das políticas brasileiras em nível de graduação e pós-graduação tem se tornado um contexto emergente, na medida em que o trabalho e as ações isoladas não atingem a institucionalidade de uma universidade, que visa consolidar a participação coletiva em torno das missões e das demandas universitárias.

As pesquisas selecionadas apontam como as políticas públicas possibilitam ou restringem as atividades da educação, da ciência, da tecnologia, da inovação e da inclusão, que estão imersas no contexto universitário.

A pesquisa de Benck (2014)³⁸ visou analisar a academia e a política de Pós-graduação (PG) para estabelecer relações entre aquela, representada por intelectuais que lidam com a construção do conhecimento e a política pública de Pós-graduação do estado brasileiro, neste caso, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), nos Governos FHC³⁹ (1995-2002) e

³⁸ Tese intitulada “os intelectuais e a Política de Pós-Graduação no Brasil à luz do Processo de Elaboração dos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020”, sob a autoria de Simone Pereira Costa Benck.

³⁹ Refere-se ao político Fernando Henrique Cardoso.

LULA⁴⁰ (2003-2010). O foco recaiu sobre a participação, na perspectiva da reformulação nos PNPG, pensada à luz dos discursos dos intelectuais. Para tanto relacionou a presença ativa de intelectuais da comunidade científica como atores políticos na elaboração do PNPG, no período de 1995-2010. Foram entrevistados intelectuais participantes das Comissões de elaboração do V PNPG (2005-2010) e do PNPG (2011-2020) e membros de áreas no Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES entre 1995 e 2010, de modo a garantir a representação de cada uma das nove grandes áreas do conhecimento definidas pela agência. Os resultados alertaram para a predominância de certo estrangulamento da pós-graduação, a necessidade de fortalecimento entre a relação da PG e os outros segmentos educacionais, a exemplo da experiência iniciada com a Educação Básica com o PNPG 2011-2020. Foi evidenciado o enfoque de produção de conhecimento baseado em culturas individualistas e em criações insólitas, assim como a perpetuação de assimetrias históricas; a urgência de avigorar experiências de internacionalização e a mecanização do processo de avaliação, em relação à qualidade desejada e necessária à PG. Além disso, no período examinado houve a efetiva contribuição dos intelectuais da comunidade acadêmica na elaboração das diretrizes pensadas por meio dos PNPG, bem como para o desenvolvimento e consolidação da pós-graduação no Brasil.

O estudo de Guedelho (2017)⁴¹ trata da avaliação da Política de Assistência Estudantil (POLAE) do Instituto Federal do Piauí, como regulamentação institucional do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sob a perspectiva de avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008). O objetivo pautou-se em avaliar as concepções de assistência estudantil que norteiam a implementação do PNAES no Instituto Federal do Piauí e as implicações desse processo, na visão de estudantes, professores e técnicos administrativos. Esta pesquisa é qualitativa e os procedimentos adotados foram a revisão bibliográfica, a análise documental e as entrevistas. Nessa instituição, o PNAES foi regulamentado, a partir do protagonismo de um grupo, sendo incorporadas as definições das diretrizes nacionais, com adaptações visando atender às demandas institucionais. Foi possível constatar, na fala dos sujeitos, a concepção de assistência estudantil como auxílio financeiro aos estudantes, devido à condição socioeconômica de vulnerabilidade. As implicações da implementação da POLAE

⁴⁰ A sigla se refere ao político Luiz Inácio Lula da Silva.

⁴¹ Dissertação intitulada “Avaliação em profundidade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Piauí”, de autoria de Clefra Vieira Guedelho.

referem-se ao objetivo de prevenir a evasão e a retenção, tanto pela incipiente efetividade das ações, quanto aos fatores que fogem de seu alcance, sobretudo, devido à canalização de tal intento para o plano individual, em que os próprios estudantes são responsabilizados por tais resultados.

A pesquisa de Pimenta (2014)⁴² aborda o produtivismo acadêmico que atravessa a pós-graduação brasileira e põe em tensionamento relações de saber-poder instituídas na contemporaneidade, produzindo efeitos nos professores/pesquisadores. O objetivo da tese foi tensionar as políticas produtivistas, suas demandas e seus efeitos na atividade docente no âmbito da pós-graduação. A metodologia de trabalho consistiu na análise de documentos da Capes, que tratam das prerrogativas da Pós-graduação e dos discursos produzidos pelos professores/pesquisadores, tendo como materialidade uma carta escrita e publicada pelos sujeitos da pesquisa e entrevistas narrativas realizadas com os mesmos. A partir da análise identificaram os efeitos, por vezes devastadores, destas políticas produtivistas na vida dos professores por ela afetados. Em vista disso, elencou ser necessário discutir essas relações para encontrar linhas de fuga e buscar outro jeito de olhar e acolher a educação, tendo em vista refletir sobre esse modelo de universidade e de pós-graduação, que massifica a figura do professor, para entender seus efeitos e [res]significar seus processos.

O trabalho de Della Méa (2017)⁴³ teve por objetivo analisar o contexto da avaliação dos Programas de Pós-graduação (PPG) da UFSM pela (CAPES), na perspectiva da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e do desenvolvimento profissional docente. Participaram do estudo professores e gestores dos programas de pós-graduação avaliados pela CAPES no triênio 2010-2012 e no quadriênio 2013-2016, com conceito 5 a 7. A abordagem metodológica utilizada é qualiquantitativa (CRESWEL, 2007) com análise documental, aplicação de questionários online para docentes efetivamente cadastrados na plataforma institucional e entrevistas narrativas com gestores, sendo analisadas pela Análise Textual de Moraes (2003 e 2004). Elencou, em suas considerações finais, indicadores e sugestões à demanda pelo processo de internacionalização como diferencial dos PPG 5, 6 e 7, requerendo o aperfeiçoamento de estratégias para o desenvolvimento institucional e o permanente desenvolvimento profissional de seus docentes

⁴² Tese intitulada “(Des)caminhos da Pós-graduação brasileira: o produtivismo acadêmico e seus efeitos nos professores pesquisadores”, sob a autoria de Alessandra Giuliani Pimenta.

⁴³ Tese intitulada “A internacionalização da Pós-graduação no âmbito de uma universidade pública federal e na perspectiva dos seus docentes pesquisadores”, de autoria Liliane Gontan Timm Della Mea.

pesquisadores, reconhecendo as suas necessidades de políticas institucionais para a internacionalização e de fomento para a pesquisa e sua publicização em veículos internacionais de alto estrato e reconhecimento pelas áreas específicas do conhecimento de cada Programa de Pós-graduação da UFSM.

Identificamos, nas pesquisas selecionadas, iniciativas para compreender a nova realidade local, nacional e internacional, que integram as políticas micro e macroinstitucionais do sistema universitário. Nesse sentido, os resultados apontam na direção de definir quais as diretrizes e funções, que necessitam ser refletidas e reconfiguradas para atender às demandas da diversidade educativa.

Elucidamos que esses estudos indicam novos encaminhamentos que visem à superação de paradigmas e de enfrentamentos históricos, culturais e sociais que impliquem atender com qualidade a todas as instâncias educativas. Desse modo, há a necessidade de uma avaliação das políticas institucionais para reconhecer as convergências e divergências entre o que está escrito nos documentos e o que realmente acontece nas práticas efetivadas.

Portanto, nos 03 estudos, a discussão pautou-se nas políticas públicas, porém com enfoque diferentes, visando retratar o contexto da graduação e pós-graduação, elucidar as políticas que avaliam as concepções de assistência estudantis e discutir as políticas reguladoras das atividades de produção intelectual e de internacionalização. Sendo assim, identificamos que essa temática continua um estudo em aberto para novas investigações, que apontem indicadores que possibilitem a reflexão e a qualificação das políticas públicas micro e macroinstitucionais, na direção de atender às demandas que estão emergindo no contexto universitário.

2.2.3 O cenário das tecnologias assistivas e das políticas de inclusão e reserva de vagas na graduação e pós-graduação

Entre as discussões das políticas públicas, está a questão das ações afirmativas, que representam um dos elementos que emergiram a partir da expansão da universidade e da criação de políticas de reserva de vagas/cotas. Nesse sentido, as pesquisas apontam alguns desafios e enfrentamentos sentidos pelos professores em sua prática pedagógica e pelos alunos no processo de aprendizagem. Estas discussões implicam em refletir sobre os direitos

humanos, a equidade e a igualdade de condições, que estão amparadas nas políticas de ações afirmativas desenvolvidas no contexto das universidades.

Outra questão que prevalece de conhecimentos por parte do professorado e do alunado é a compreensão sobre as tecnologias assistivas. As políticas inclusivas foram criadas para promover e possibilitar a igualdade de condições, como a acessibilidade a recursos para alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem no processo educativo universitário. Porém, o desafio dos professores é no sentido da qualificação e adequação pedagógica para receber esses acadêmicos em sala de aula.

Nessa direção, as pesquisas evidenciam as necessidades dos estudantes em incluírem-se nas atividades universitárias e dos professores em se prepararem previamente para facilitar o aprendizado e, também, auxiliarem na integração social.

A pesquisa de Torres (2015)⁴⁴ discutiu a avaliação da aprendizagem direcionada a alunos com deficiência, matriculados em cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade, Secretário Executivo e Finanças da Universidade Federal do Ceará (UFC). A amostra foi composta por 14 sujeitos, sendo 03 coordenadores, 04 professores e 08 discentes. Os resultados apontaram que não existem adaptações para avaliar o aluno com deficiência e que as mudanças ainda são primárias em relação ao que seria necessário. Constataram a necessidade dos professores serem informados com antecedência sobre a presença de alunos com deficiência em sala de aula, para que sejam efetivadas estratégias de inclusão desse alunado na universidade.

O estudo de Souza (2016)⁴⁵ teve como objetivo compreender como os professores aprendem a docência, ao experienciarem o trabalho com estudantes cotistas B, com deficiência, na UFSM. Participaram do estudo 12 docentes que lecionam para estudantes cotistas B no contexto dos cursos de graduação da UFSM. O instrumento utilizado para esse estudo, que se deu por meio da pesquisa qualitativa, foram entrevistas semiestruturadas. O estudo foi permeado pela abordagem sociocultural de Vygostki (1996, 2005, 2010). A tese produzida nesse estudo sinalizou que a aprendizagem da docência universitária, diante de estudantes com deficiência, acontece no cotidiano de trabalhos dos professores, alicerçada pelos conhecimentos, saberes e sentimentos oriundos de suas vivências de formação. Foi

⁴⁴ Dissertação intitulada “Avaliação de aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino superior: concepções de alunos, professores e coordenadores da FEAAC – UFC”, sob a autoria de Micheli Gonçalves Romcy Torres.

⁴⁵ Tese intitulada “A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade”, de autoria de Karina Silva Molon de Souza.

evidenciado que os professores que atuam com estudantes cotistas B, na UFSM, enfrentam um conjunto de desafios/barreiras/problemas diariamente, os quais não se restringem apenas às demandas advindas das deficiências. Tais desafios incidem no trabalho pedagógico e na constituição do ser professor, que aprende a docência em novos contextos universitários, nas sociedades contemporâneas. Nesse cenário, os professores estão habilitados em suas áreas de conhecimento específico, mas insuficientemente preparados para a docência universitária. A pesquisa identificou que ser professor em contextos emergentes requer comprometimento docente com os processos de ensino e aprendizagem, nos quais os estudantes Cotistas B estão envolvidos.

A pesquisa de Erig (2016)⁴⁶ deu enfoque a expansão da educação superior brasileira em relação às políticas globais para promover a inclusão social, em especial o acesso de grupos historicamente excluídos deste nível educacional. A democratização do acesso possibilitou o ingresso de estudantes oriundos de camadas populares, por meio de uma política de reserva de vagas em instituições federais e do Programa Universidade para Todos em instituições particulares. Esse estudo teve a intenção de investigar a adaptação dos estudantes cotistas às exigências da universidade, tendo como problema de pesquisa a permanência dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas. Foi abordada a política de ação afirmativa na educação superior, a reserva de vagas para ingresso e a permanência em uma instituição federal, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela ótica do estudante beneficiário dessa política. A investigação deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas e teve como modelo de análise os princípios da análise textual discursiva, sendo levantadas categorias emergentes. A primeira delas, o contexto sociocultural dos estudantes, revelou o perfil deles, como estudantes de primeira geração. Identificou, na trajetória de formação, desde a preparação para o ingresso, até a persistência na permanência, a influência do professor no processo ensino-aprendizagem e no desempenho acadêmico do aluno e os desafios enfrentados pelos estudantes para manterem-se na universidade. Evidenciaram que a percepção dos alunos cotistas em relação ao Programa de Ações Afirmativas da universidade permeia o acesso à educação superior, visam à mobilidade social e a discriminação, ainda que de forma velada, dentro da comunidade universitária. Na avaliação da política de cotas, os estudantes apontaram a necessidade de ajustes, levando em

⁴⁶ Dissertação intitulada “Estudantes universitários em contextos emergentes: experiência de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS”, sob a autoria de Marisa Helena Erig.

consideração o perfil do aluno cotista. Nas considerações finais apontou que os estudantes entrevistados percebem a política de cotas na universidade como necessária para o ingresso e insuficiente para a permanência.

As pesquisas evidenciam alguns avanços das universidades, diante das ações afirmativas, mas apontam os vários obstáculos que são emergentes no cotidiano de alunos e professores. Sinalizam a necessidade de adequação da instituição e dos professores envolvidos para compreenderem de que modo podem se utilizar das tecnologias assistivas e lançar mão de seus saberes e fazeres docentes, para incluir esses acadêmicos e proporcionar um ambiente rico em atividades que estimulem a participação e autonomia de todos.

Reconhecemos que este ainda é um tema premente, devido à falta de comunicação e preparação entre os indivíduos que compõem as searas universitárias. Assim sendo, a compreensão das ações afirmativas e das tecnologias assistivas preconiza evitar falhas na utilização desses recursos para que não se tornem barreiras à inclusão.

2.2.4 As políticas de Gestão Universitária

As políticas de gestão da educação superior têm sido tema de vários estudos no cenário nacional e internacional. Com a expansão da universidade e o surgimento de demandas que são inerentes à diversidade, novas pesquisas e concepções de gestão tornam-se necessárias para entender e dar conta da complexidade dos contextos educativos.

Na pesquisa a seguir, identificamos a recorrente necessidade de gestões eficientes e efetivas, que compreenda as suas políticas e as articule nas ações práticas do cotidiano universitário.

A pesquisa de Fontoura (2018)⁴⁷ tem como tema a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's). Sinaliza que esta institucionalidade foi concebida como sendo estratégica no desenvolvimento da nação, alinhada ao mundo trabalho, aos arranjos produtivos e ao fortalecimento da democracia e da cidadania na busca do desenvolvimento nacional, regional e local. A Educação Superior neste contexto se apresenta de forma emergente, pois a institucionalidade dos IF's efetiva-se a partir dos preceitos de

⁴⁷ Dissertação intitulada “A gestão da Educação Superior em Contextos Emergentes: a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre”, sob a autoria de Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura.

inclusão, justiça social e equidade na formação de sujeitos. Uma gama multidiversa de sujeitos acabaram por adentrar este espaço “universitário”, trazendo para os IF’s um perfil diferenciado de alunado, distinto daqueles “tradicionalmente” conhecidos por professores e gestores. Nesse sentido, o objetivo dessa investigação foi compreender como o modelo de Gestão da Educação Superior desenvolvido, implementado e articulado no IF’s – Campus Porto Alegre, se consubstancia frente aos Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, na perspectiva de seus coordenadores. O estudo foi de natureza qualitativa, na perspectiva descritivo-exploratória. Na produção dos dados teve, como procedimentos, a Pesquisa Documental alinhada ao estudo de caso, e com relação aos instrumentos de produção de dados, utilizou a entrevista semiestruturada junto aos sujeitos da pesquisa (Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS⁴⁸ – Porto Alegre). Os resultados do estudo apontaram para a complexidade, na qual se insere a Gestão da Educação Superior na perspectiva dos IF’s, o modelo de gestão da instituição se apresenta de maneira bastante diversa, incorporando em si conceitos de eficiência econômica, eficácia pedagógica, relevância cultural e efetividade política. Estas complexidade e diversidade se mostraram, a partir da combinação desses conceitos junto a Gestão dos Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, os preceitos da eficácia e da efetividade ganham destaque nesse cenário. Verificaram que a instituição tem um modelo de gestão construído como uma alternativa possível a modelos ditos “tradicionais” dentro do contexto emergente, no qual a Educação Superior se efetiva em nosso país, tendo na justiça e na inclusão social a forma de consolidar os processos gestionários dessa nova institucionalidade.

Constatamos que a reforma das políticas públicas necessitam acontecer, à medida que a universidade avança em suas atividades e reconhece as demandas contemporâneas do campo educativo. Compreendemos a complexidade dos processos de gestão, tendo em vista que as universidades devem realizar mudanças, levando em consideração o seu contexto, pois a adoção de políticas não pode ser efetivada uniformemente, em decorrência da singularidade e especificidade de cada contexto universitário.

Portanto, as universidades, ao redimensionaram suas políticas de gestão e regulamentarem o sistema educativo, implicam em melhorias, que considerem a expansão da

⁴⁸ A sigla significa Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

universidade em uma sociedade contemporânea, alicerçada na evolução da tecnologia e da ciência e na diversificação humana.

2.2.5 Desafios na aprendizagem docente

Novos desafios e enfrentamentos estão emergindo na prática pedagógica dos professores da graduação e da pós-graduação. Os estudos acerca dessa temática discutem os desafios dos docentes perante as demandas e as diversidades do contexto universitário e possibilita, também, a reflexão sobre a prática docente, a identidade profissional, os saberes docentes e a formação de professores.

Os desafios da educação contemporânea provocam o redimensionamento nos saberes e fazeres docentes, em vista disso, surgem as tensões à mudança e a adaptação às diversidades educacionais.

A pesquisa de Wiebusch (2016)⁴⁹ problematizou o Ensino Superior, a formação docente, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência, tendo em vista o processo de inserção na docência e o desenvolvimento do trabalho pedagógico de professores iniciantes. O objetivo foi compreender os desafios e os enfrentamentos na docência dos professores iniciantes na Educação Superior. Nesse estudo qualitativo, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com tópicos guia, direcionados à temática. Na pesquisa, foram evidenciadas as demandas emergentes na docência do Ensino Superior e do desenvolvimento profissional, como a necessidade de preparação para atuar nesse nível de ensino, de políticas públicas, de infraestrutura institucional, de criação de programas de apoio e acolhimento aos professores iniciantes, diante da complexidade da profissão.

O livro de Brancher (2014)⁵⁰ relata os percursos da tese de doutorado do autor aproximando-se dos dispositivos de formação de docentes atuantes em contexto de pós-graduação no Brasil. Trabalhou com 8 professores orientadores, com mais de 5 anos de experiência na docência em contextos de pós-graduação, de um Programa de Pós-graduação em Educação, de uma universidade federal brasileira. Objetivou o reconhecimento dos

⁴⁹ Dissertação intitulada “Aprendizagem docente no Ensino Superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante”, de autoria de Andressa Wiebusch.

⁵⁰ Livro intitulado Estrelas na Terra? Repensado a Atuação Docente na Pós-graduação: dentre saberes, fazeres, mitos e desafios, de autoria de Vantoir Roberto Brancher.

trajetos formativos e dos saberes de cada docente da pós-graduação, aproximando-se das significações imaginárias desses docentes acerca de sua atuação nesse contexto, bem como de suas especificidades da docência nesses espaços. Em seus resultados, evidenciou que, para esses professores, a pesquisa é fundante nos processos universitários, tornando-se relevante para a temática desta tese de doutorado. Nas conclusões, revelou que alguns professores têm construído materiais, saberes e fazeres, muitas vezes, distintos dos demais, ou seja, uns com repercussão em âmbito nacional e outros internacional, ou ambos. Identificou que nenhum professor teve uma formação específica ou cursos para atuar no Ensino Superior ou na Pós-graduação. Cita ainda que a instituição não dispõe de espaços organizados de formação e qualificação profissional. Diante disso, evidencia que alguns professores têm produzido espaços de formação de maneira individualizada, solicitando liberação institucional para a realização de pós-doutorado, por exemplo, para participação em eventos da área.

Assim, os estudos apontam a necessidade de preparação pedagógica para atuar no contexto da graduação e pós-graduação e, também, tempo para se dedicar as diferentes demandas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. Sinalizamos que esta temática prima por pesquisas que compreendam as trajetórias dos professores na universidade, de modo a identificar os desafios e os enfrentamentos do professorado que está em fase inicial, intermediária e final da carreira. Esses trabalhos podem colaborar na compreensão desse ser professor/pesquisador em contextos emergentes e implementar políticas de apoio pedagógico aos docentes, reconhecendo os contextos em que estão imersos e a qualificação que necessitam.

2.3 CONSIDERAÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Esse levantamento nos permitiu compreender o estado do conhecimento da aprendizagem de ser professor/pesquisador, à medida que os estudos viabilizam um panorama geral sobre o foco central de cada pesquisa, e, especificamente, objetivamos identificar a aprendizagem docente do professor/pesquisador em contextos emergentes.

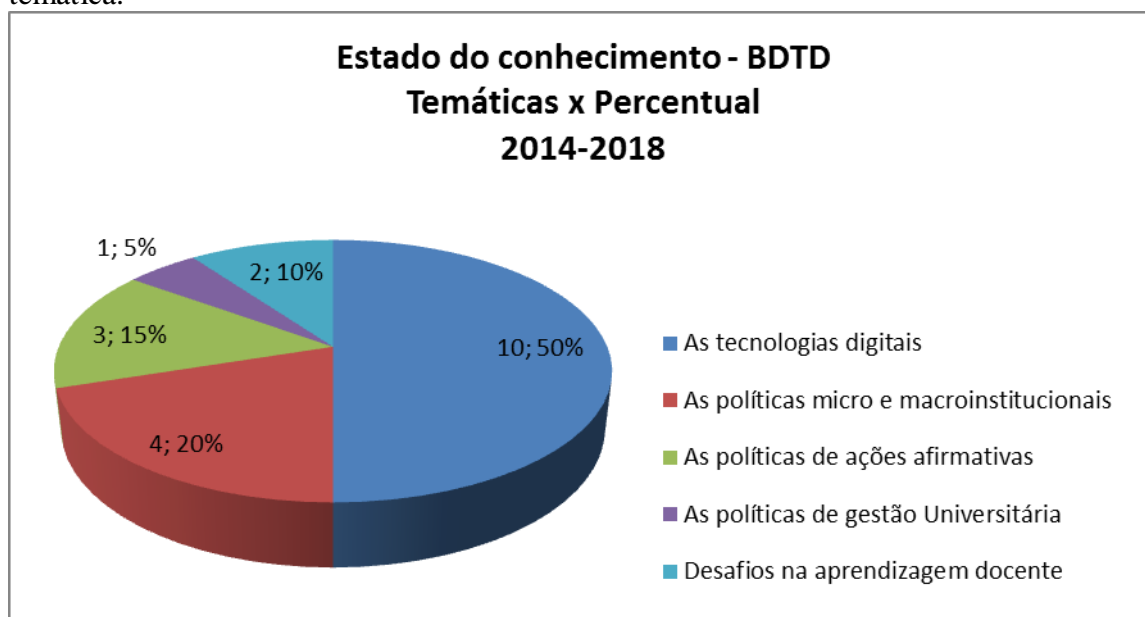
Os trabalhos selecionados se aproximam de alguma forma da temática desta tese, principalmente no sentido de evidenciar um dos elementos que constitui os contextos

emergentes e que implica em desafios e enfrentamentos à profissão docente no ensino da graduação e da pós-graduação.

Destacamos a abordagem metodológica somente dos trabalhos que referenciaram pesquisas de natureza qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram realizados por meio de entrevistas semiestruturadas, segundo a concepção teórica de vários autores, que dão suporte a esse tipo de escolha metodológica. Além de trabalhar com temáticas que se aproximam do assunto desta tese, evidenciamos os trabalhos que aplicaram instrumentos metodológicos semelhantes a esse estudo.

No gráfico 1, a seguir, demonstramos o número de pesquisas selecionadas e os assuntos temáticos abordados, conforme os descritores escolhidos para realizar a coleta do estado do conhecimento.

Gráfico 1: Ilustração das teses e dissertações da BDTD, no período de 2014-2018, por temática.



Fonte: O gráfico foi organizado pela pesquisadora, a partir dos achados na BDTD (2018).

Desse modo, verificamos que os campos teóricos mais explorados correspondem às tecnologias digitais do ensino a distância e do ensino presencial. Nesse sentido, observamos que as pesquisas revelam os desafios e enfrentamentos dos professores em compreender e utilizar as ferramentas digitais e tecnológicas na sua prática pedagógica docente. Apesar do número de pesquisas, que trabalham essa temática, identificamos a similaridade dos resultados finais, o que implica em tomar medidas adequadas para criar políticas de

qualificação docente e comunicação entre as instâncias educativas e os setores responsáveis em dar suporte e capacitação aos usuários.

Sinalizamos que outra temática que está à luz dos pesquisadores são as políticas públicas micro e macroinstitucionais. Assim, apontamos uma implicação que interfere tanto na gestão universitária, quanto na efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Logo, constatamos a necessidade de novas pesquisas que mapeiem as políticas macroinstitucionais articuladas aos contextos microinstitucionais, de modo que essas ações atendam às representações e singularidades das universidades. Nesse sentido, entendemos que as políticas institucionais ainda estão engessadas e pouco dinâmicas para trabalhar a flexibilidade das dimensões, que compreendem os contextos universitários e suas demandas.

Constatamos que, além das lacunas apresentadas nos temas mais abordados pelos pesquisadores, outros campos continuam sendo pouco explorados como: as políticas de ações afirmativas e seus reflexos nos processos de ensino e aprendizagem, as políticas de gestão universitária e os desafios da aprendizagem do professor/pesquisador em contextos emergentes.

Diante desse mapeamento, evidenciamos a originalidade desta pesquisa de doutoramento que se centra, portanto, na possibilidade de compreender as demandas assumidas pelo professor/pesquisador e suas implicações no desenvolvimento de sua atividade em contexto emergente. Nosso intuito é verificar como o professor torna-se um pesquisador em contextos emergentes e, assim, identificar os saberes que mobiliza para desenvolver suas atividades de pesquisa e reconhecer os contextos emergentes aos quais está imerso. Acreditamos, com isso, que proporcionaremos contribuições relevantes às discussões pertinentes ao campo da pós-graduação e da pesquisa, favorecendo o redimensionamento de olhares sobre as atividades de pesquisa desenvolvidas pelos professores/pesquisadores, tanto na pós-graduação, como na graduação no universo dos contextos emergentes.

3 CAMINHOS TEÓRICOS

Ao compreendermos a tessitura do professor/pesquisador no contexto da universidade, necessitamos de um quadro conceitual inicial que marque o percurso, para fazer as reflexões sobre a temática central desta tese, dando corpo à discussão, de modo a nos levar a responder a questão sobre como o professor torna-se um pesquisador em contextos emergentes.

Desse modo, optamos, inicialmente, por trazer a discussão do cenário da Educação Superior na última década, a fim de demonstrar os caminhos que levaram a expansão da universidade. Nessa direção, os contextos emergentes versam sobre a lógica dos impactos que a universidade vem recebendo e sobre os discursos produzidos em tom de mudança e adaptação às novas demandas sociais e econômicas, que partem da implantação de políticas públicas.

Após, centramos reflexões no sujeito protagonista desta pesquisa, o professor/pesquisador, e estamos nos propondo a focar em elementos que constituem o eixo fundamental da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como nos desafios implicados nas atividades desse professor.

Por último, centramos discussões sobre os saberes docentes e as implicações no seu desenvolvimento profissional, de modo a referenciar os saberes plurais de Tardif (2002, 2011) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991), formados pela amálgama dos saberes provenientes da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Refletimos sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente e sobre as características que emergem a docência, no sentido de incentivar o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor/pesquisador, sob a perspectiva de García (1999, 2009), Isaia (2006) e Zabalza (2004).

Para refletir sobre a temática desta tese, ancoramo-nos em aportes teóricos estudados pelo Grupo de Pesquisa GPFOPE, que são: de Bolzan (2009), Bolzan e Isaia (2006, 2009, 2010, 2014, 2015, 2016, 2017), Bolzan e Poawczuk (2015), Isaia e Bolzan (2007, 2009), Isaia (2002, 2006a, 2006b, 2009), García (1998, 1999, 2009), Cunha (2004, 2005, 2012, 2016), Freire (1987, 1996), Morosini (2001, 2006, 2009, 2013, 2014), Tardif (2002, 2011), Tardif e Gauthier (1996), Demo (2000), Vaillant e Marcelo (2012), Pimenta e Anastasiou (2005), Pimenta (2014).

3.1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÚLTIMA DÉCADA

Estudar a história da Educação Superior é um desafio para a comunidade acadêmica, pois retrata um cenário de evoluções da ciência e da vida de um povo. Também, marca os anseios de uma época, de um grupo de pessoas e de evoluções de políticas públicas voltadas para a inserção de uma prática científica de qualidade nas grandes áreas do saber.

Muitas reformas vêm acontecendo no final do século XX e início do século XXI na expansão dos sistemas educacionais superiores, em vista das tendências globais e neoliberais, como também das exigências da pós-modernidade. 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, observando as ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para desmistificar um quadro em que a universidade é um espaço elitizado. Aos olhos da UNESCO, a educação é elemento fundante para o desenvolvimento sustentável, visto que corrobora e qualifica a capacidade humana para fazer de suas próprias concepções sociais a qualidade do espaço a ser vivido.

No Brasil, como no mundo, a segunda metade do século XX foi marcada por uma expansão sem precedentes da demanda e da oferta de cursos de educação superior, ligadas tanto à valorização do saber acadêmico pelo mercado de trabalho, quanto ao crescimento da importância da pesquisa acadêmica (MEC/SESU, 2012). 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.

Face ao exposto, Pedrini (2011) destaca que, no século XXI, as mudanças foram marcadas pelas tessituras sociais, políticas, econômicas e culturais que se refletem cotidianamente em todos os segmentos da sociedade, de forma especial no ensino e na pesquisa, para acompanhar as complexas transformações da sociedade.

Por esta razão, o Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) trabalha para melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões do ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação, de modo a desenvolver a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, podemos afirmar que a Educação Superior vive um momento único no contexto sócio-histórico e econômico mundial. Desse modo, Morosini (2014) destaca que muitos são os desafios a enfrentar na Educação Superior, mas as repercussões estão pautadas

nas ações de ensino, pesquisa e extensão de qualidade, em vista de contemplar as novas demandas locais em um contexto global. Essas mudanças e transações globais que vem ocorrendo na Educação Superior e que exigem das instituições novas reformulações, tanto em nível institucional como organizacional dos cursos e corpo docente, são denominadas de contextos emergentes. Esse processo de mutação traz consigo os Contextos Emergentes da universidade que são “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (MOROSINI, 2013, p. 386).

Nessa direção, os contextos emergentes versam sobre a lógica dos impactos que a universidade vem recebendo e sobre os discursos produzidos em tom de mudança e de adaptação às novas demandas sociais e econômicas. Nesse sentido, os contextos emergentes na educação superior são compreendidos como configurações em construção nesse contexto de ensino, que são observadas em sociedades contemporâneas, sejam elas sociedades do conhecimento nominal, sejam elas do contraditório e sociedade inteligente do conhecimento e que convivem em tensão com concepções pré-existentes e refletoras de tendências históricas tradicionais (RIES, 2013).

Morosini (2014, p. 386) cita que:

A preocupação maior é com a relevância e com o financiamento estatal às atividades universitárias e à gratuidade para os estudantes. A universidade representa um espaço de geração de conhecimento para a sociedade e a reprodução de esquemas culturais da nação. No outro extremo, coloca-se o modelo tipo ideal neoliberal de uma universidade orientada ao bem individual e espaço de realização pessoal, satisfazendo os perfis do mercado de trabalho, centrada na transferência de tecnologia demandada pelo setor produtivo e pela prestação de serviços ao setor estatal e com uma gestão priorizando a eficiência e o autofinanciamento.

Assim, torna-se emergente falarmos de políticas públicas e de ações do Ministério da Educação do Brasil, em prol de acompanhar essa transição da Educação Superior e as mutações que clamam para a qualidade da educação e a equidade de condições do sistema. Percebemos que, em nosso país, está acontecendo uma expansão acelerada das políticas de diversificação, no sentido de centralizar em um comando estatal. Isso é influência das políticas de internacionalização que corroboram para que a Educação Superior brasileira inove em ciência, tecnologia e qualidade da educação.

No relatório, “A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014”, a Secretaria de Educação Superior (SESu) - unidade do Ministério da Educação

responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior- buscou desenvolver um balanço das principais políticas e programas que possibilitaram o avanço extraordinário para a democratização e a expansão da Educação Superior nos últimos 12 anos. Esse documento referencia o panorama da educação superior no Brasil, trazendo como evidência a expansão, a inclusão e a qualidade desse cenário educativo. Destaca as políticas, os programas e as ações do governo que ampliam as redes universitárias federais, com a finalidade de referenciar a expansão em termos de interiorização, reestruturação e expansão das ações desenvolvidas regionalmente.

Nessa conjuntura esse relatório demonstra o novo patamar de extensão da universidade, em face aos programas que colaboraram e potencializam o crescimento e o aumento do número de universitários incluídos no sistema de graduação do Brasil. Como também, expressa as políticas implantadas para superar um histórico que coloca em evidência, que o Brasil ainda é um país que não atinge níveis elevados de educação.

Diante disso, apresentaremos os principais programas criados pelo governo federal e que representaram e representam de alguma forma, a expansão da educação superior, bem como seus movimentos em termos de igualdade, equidade e inclusão, o que denominaríamos de um estado mutável nos contextos emergentes da educação superior, citado por (MOROSINI, 2014). Essas configurações em construção na educação superior, observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas, ocorrem em contextos de desenvolvimento humano e social (MOROSINI, 2014).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), é uma das ações de expansão da educação superior, que visa ampliar o acesso e a permanência para estudantes universitários, de forma a promover a democratização do Ensino Superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e previsto para ser concluso em 2012, como um dos atos integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2007).

Conforme relatório do Ministério da Educação de 2008, a necessidade de expansão da educação superior em nosso país é premente, visto que, em média nacional, apenas 24,31 % dos jovens brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, têm acesso ao ensino superior. Com o

Reuni, o Governo Federal adotou uma série de medidas, a fim de retomar o crescimento do ensino superior público (BRASIL, 2008). Destacamos que o MEC teve como finalidade, ao criar o REUNI, garantir as universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, além de assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas, de modo a promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica. Também, foi uma alternativa de aproveitar os recursos humanos e a infraestrutura das instituições federais de educação superior, oferecendo o crescimento e a construção do conhecimento na tríade ensino, pesquisa e extensão.

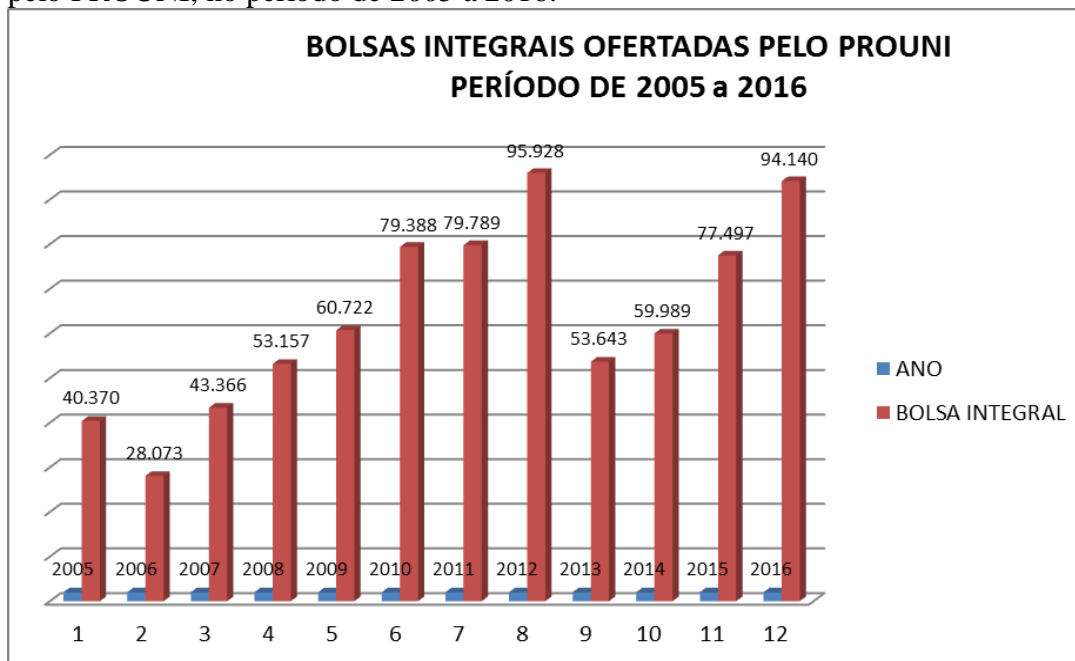
Muitos foram os reflexos do Reuni na educação superior, no sentido de promover a equidade e a permanência de estudantes em todas as regiões do Brasil, já que o Reuni oferece ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁵¹ foi criado em 2004 pelo MEC e tem como principais ações oferecer bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Neste programa podem participar estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola, estudantes com deficiência e professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrantes de quadro de pessoal permanente de instituição pública.

É notória a ascensão deste programa, quanto ao número de bolsas ofertadas desde a sua criação até 2016. Nos gráficos 2, 3 e 4, podemos perceber, por meio dos dados estatísticos do Sistema Informativo do PROUNI (SISPROUNI), a sua representação na expansão da educação superior no país.

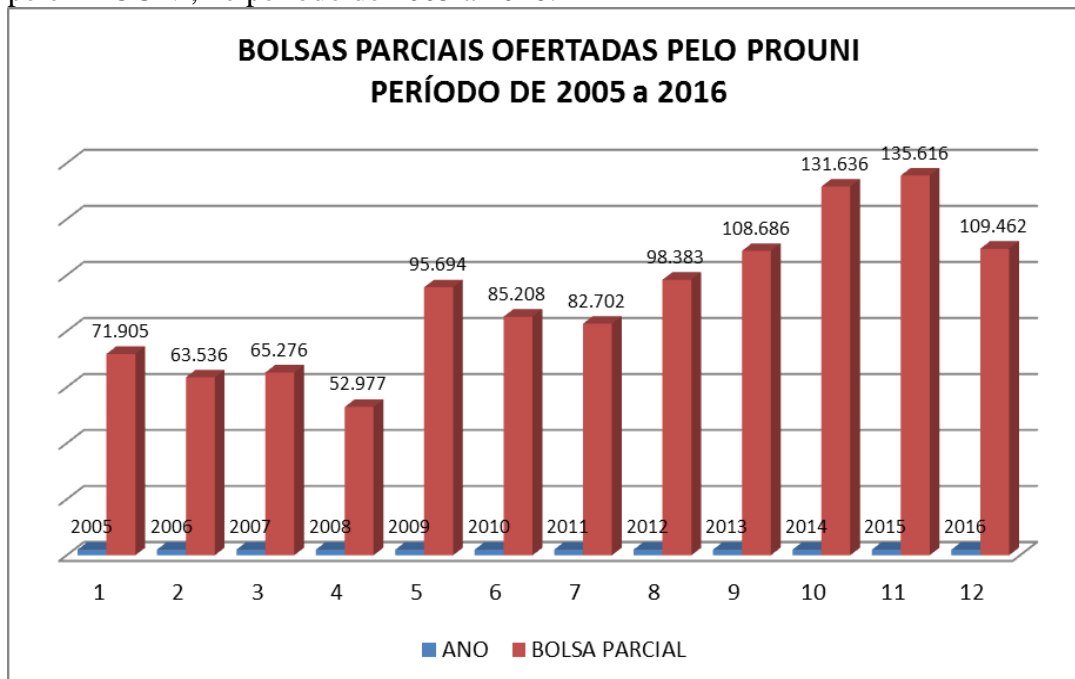
⁵¹ Informações do PROUNI disponíveis em: <http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo>. Acesso em jun. 2016.

Gráfico 2 - Número de bolsas integrais ofertadas a todas as unidades da federação brasileira pelo PROUNI, no período de 2005 a 2016.



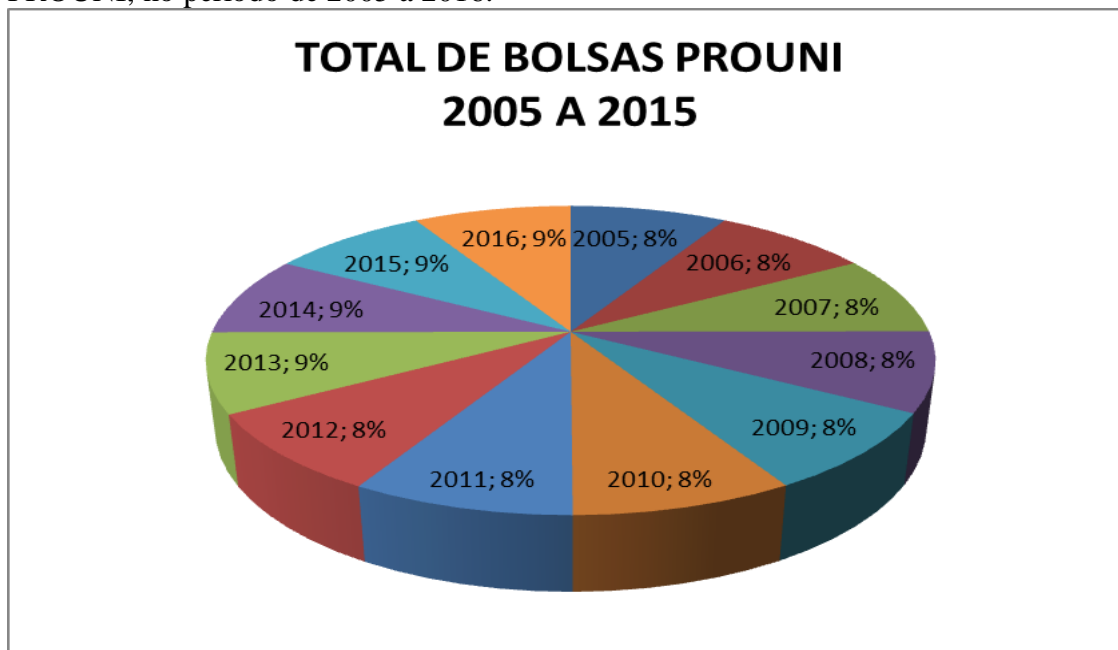
Fonte: (SISPROUNI, 2016).

Gráfico 3 - Número de bolsas parciais ofertadas a todas as unidades da federação brasileira pelo PROUNI, no período de 2005 a 2016.



Fonte: (SISPROUNI, 2016).

Gráfico 4 - Número total de bolsas ofertadas a todas as unidades da federação brasileira pelo PROUNI, no período de 2005 a 2016.



Fonte: (SISPROUNI, 2016).

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é mais um programa do Ministério da Educação, criado em 2001, para financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001⁵². Uma das exigências do referido programa, para financiar cursos presenciais de graduação em IES não gratuitas, é que essas tenham avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e que atendam às normas desse programa.

Depois de revisitados os programas criados por meio das políticas públicas de democratização do acesso, desenvolvidas nas universidades públicas pelo MEC, e de analisados os impactos recorrentes desses investimentos, os dados demonstram a ascensão e a progressão da educação superior em todas as regiões do Brasil.

No balanço social apresentado pelo SESu, no período de 2003-2014, os percentuais apresentam que as medidas adotadas pelo MEC estão sendo eficazes e projetaram um resultado significativo, nas quais 9.306.877 pessoas tiveram a oportunidade de concluir cursos do ensino superior nesse período. Esse número equivale a cerca de 5% da população brasileira

⁵² Esta Lei dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em jun. 2016.

atual e, conforme o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, apenas 11% possuem este nível acadêmico no país (SESU, 2012).

Essa projeção na expansão da educação superior também pode ser afirmada pelo último Censo de 2010, segundo levantamento estatístico pelo IBGE, que analisou de 2000 a 2010 o nível de instrução superior completa de brasileiros. Logo, em dez anos, os diplomados passaram de 4,4% para 7,9%. Esse panorama apresenta que o avanço ocorreu em todas as regiões do Brasil; no Sudoeste o índice subiu de 6,0% para 10%; na região Norte de 1,9% para 4,7%; no Nordeste de 2,3% para 4,7%. Juntamente com o Distrito Federal, São Paulo e Rio de Janeiro foram às cidades-capitais que representaram a concentração de maior índice de instrução em nível superior completo, respectivamente, 17,6%, 11,7% e 10,9% (IBGE, 2010).

O Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, elaborado em junho de 2014 pelo MEC, sinaliza a elevação da expansão e interiorização a oferta de cursos e de programas de educação superior no país, pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). As matrículas do sistema UAB, no período 2007 – 2013, são vertiginosas, pois o seu crescimento é da ordem de mais de 30 vezes em 7 anos. Ao todo são 104 instituições públicas de Ensino Superior (federais e estaduais) que participam do sistema, com 1.148 cursos sendo oferecidos em 818 polos de apoio presencial (MEC, 2014).

O Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp) lançou o mapa do Ensino Superior no Brasil, edição 2015, de forma a demonstrar um panorama completo e detalhado da educação superior brasileira. A Semesp (2015) publicou por região o número de matrículas em cursos presenciais em 2013: Região Sudeste 2,9 milhões de matrículas (47,2%); Região Nordeste 1,3 milhão (20,9%); Região Sul 963,4 mil (15,6%); Região Centro-Oeste 578,5mil (9,4%) e Região Norte 423,6 mil (6,9%). Já nos cursos a distância, em 2013, a distribuição de matrículas também está concentrada nas mesmas regiões presenciais, ou seja, Região Sudeste (37,0%), Região Nordeste (20,3%), Região Sul (19,7%), Região Norte (12,5%) e Região Centro-Oeste (10,5%).

É relevante considerarmos que o número de matrículas em cursos presenciais das IES públicas e privadas do Brasil aumentou de forma expressiva nas últimas três décadas. A Semesp (2015) destaca que de 2000 a 2013 chegou a crescer 129%. Em 2013, havia cerca de 1,8 milhão de alunos matriculados nas IES da rede pública (28,8%) e 4,4 milhões de alunos em instituições privadas (71,2%), totalizando 6,1 milhões de matrículas. No ano anterior, esse total era de 5,9 milhões de matrículas, das quais 1,7 milhão na rede pública e 4,2 milhões em

IES privadas. Esses números representam um crescimento total de 3,8%, sendo 3,6% na rede de ensino pública e 3,9%, na rede privada.

A evolução das matrículas de nível superior a distância registrou, de 2009 e 2013, um crescimento de 37,5%, sendo um aumento de 50% na rede privada e uma queda de 10,5% na pública. No período de 2012 a 2013, o crescimento na rede privada alcançou 7,2%, de 932 mil matrículas para 999 mil. Contudo, na rede pública, ocorreu uma queda acentuada de 14,9% nas matrículas, ou seja, eram 182 mil matrículas em 2012 e chegou a 155 mil em 2013. Já os cursos tecnológicos de nível superior presenciais, de 2012 a 2013, tiveram um crescimento baixo de 2,2%, sendo 1,2% na rede privada e 6,2% na pública. No acumulado de 2009 a 2013, o crescimento total chegou a 26,4% (SEMESP, 2015).

Tais ações realizadas pelo governo brasileiro, a fim de consolidar uma educação superior de qualidade para todos, objetivaram sair de um modelo de universidade tradicional para um modelo de universidade neoliberal. Em decorrência, as políticas públicas criadas apresentaram resultados quantitativos expressivos para a educação superior brasileira, porém fragilidades foram emergindo na medida em que este cenário começou a crescer. As inovações necessitam avançar em termos de qualidade e quantidade de professores preparados para atender às novas demandas sociais. Outro fator que alude é uma preparação em nível de curso, já que o currículo e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) não contemplam todas as dimensões dos contextos emergentes. Nessa direção, Zabalza (2004, p. 29) sinaliza para a “necessidade de alterar profundamente os suportes e as estratégias de ensino e de aprendizagem utilizados na universidade, além da introdução de novas dinâmicas de relacionamento e novas formas de organização da rotina estudantil”.

Nessa conjuntura, Morosini (2016) destaca que os contextos emergentes acenam por uma educação superior balizada na qualidade isomórfica, na qualidade da especificidade e a qualidade da equidade. A autora define como qualidade isomórfica as teorias organizacionais de administração universitária, que visam conceber a qualidade como um processo caracterizado por um conjunto de fases: planejamento, ação, avaliação e promoção. Em relação à qualidade da especificidade, conceitua como a qualidade que se encerra nas tendências à diversidade. Já a qualidade da equidade é um conceito inseparável, na qual a comunidade educativa é responsável pela aplicabilidade e o êxito, ou fracasso, de políticas educacionais de qualidade com equidade (MOROSINI, 2009).

Logo, mudanças e tensões que estão sendo marcadas desde a metade do século XX e início do século XXI convergem no sentido da qualidade no desenvolvimento da educação como um todo, e, especificamente nesta década, as inovações científicas e tecnológicas prosperam para novas descobertas que estão imbricadas nos espaços da Educação Superior.

Se as ações e as políticas públicas estão implicadas na expansão das universidades, com finalidade de ofertar mais vagas, cursos, acessibilidade e facilitar o acesso, outras implementações deveriam ocorrer em nível institucional, como a qualificação docente. Essas inovações configurariam, no modo de [re]significar a formação teórica e preparar o docente quanto aos desafios concebidos pelos contextos emergentes. Comarú (2011) corrobora, nessa direção, o aprofundamento teórico-prático docente e emerge para a necessidade do próprio ensino universitário ser uma das facetas de preparação profissional, no sentido de preparar e qualificar o corpo docente para as mudanças sociais que se impõem nacional e internacionalmente às políticas de expansão.

Precisamos descrever o que entendemos por inovação e sobre seu papel nessa conjuntura dos contextos emergentes na educação superior. Assim, Lucarelli (2000, p. 63), ao referenciar o termo inovação no processo de ensino, considera que:

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

Diante desse conceito, percebemos que a inovação é muito mais do que desenvolvimento tecnológico e econômico de produtos e processos, pois os contextos emergentes remetem para o novo, também, na trajetória formativa profissional docente e na estrutura organizacional dos cursos. A “inovação pode ser gerada, além disso, pela permanência, ou seja, um processo de renovação constante (inovação de sustentação). A outra forma de inovação é a disruptiva (gera mudanças radicais no ambiente)” (AUDY e MOROSINI, 2008, p. 510).

Dessa forma, ao revisitar as reformulações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior (DCNS), percebemos que mudanças necessitam ocorrer na formação de qualidade do professor da educação superior. “Falar em qualidade é repisar um modismo dos últimos anos. Em todos os

cantos da educação, principalmente, da educação superior, em todos os níveis tudo se faz em nome da qualidade” (MOROSINI, 2001, p.90). Repensar o perfil do professor é qualificar e preparar para o acolhimento e o trato da diversidade, como o uso de materiais inovadores que sejam suportes para uma ação didático-pedagógica universitária, que pressupõe avanços no que objetiva as políticas de expansão e a própria produção do conhecimento, através do quadripe ensino, pesquisa e extensão e gestão.

Conforme aponta Cunha (2004), os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição essencial para a ação docente. “Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos” (2004, p.10).

Apesar das políticas públicas, o despreparo docente prima por qualidade, no sentido de como trabalhar com a diversidade, como inserir este sujeito no espaço educacional, de que forma avaliar e proceder diante dos desafios que se estabelece, quem poderá colaborar para que o diálogo aconteça e aprendizagem seja construída e como os currículos estão implicados para atender à diversidade.

Frente a esses questionamentos, consideramos que as políticas públicas indicam ainda fragilidades, principalmente ao olhar, basicamente, no sentido do macroinstitucional. Questões cotidianas do microinstitucional ficam desamparadas, como por exemplo, o currículo dos cursos. Morosini (2009) alude a esse cenário que pode, assim, a equidade no ensino superior ser tomada como um comprometimento individual para o sucesso ou fracasso de cada nesse nível de ensino, caso as ações não estejam voltadas a visar à educação superior como um todo.

[...] as questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos no Ensino Superior, onde estes três últimos aspectos devem ser superados pelo esforço e/ou habilidades de cada um. (MOROSINI, 2009, p. 11).

Visto os apontamentos da autora, percebemos a necessidade de repensarmos a forma de educação que queremos. Logo presenciamos, nesta última década, um desenvolvimento rápido das IES e, conseqüentemente, houve um crescimento na quantidade de cursos oferecidos e, como contraponto, as fragilidades dos currículos foram se tornando perceptíveis

e necessitando de ajustes urgentes. Em vista dessas fragilidades, Morosini (2014) afirma que a inovação está sendo buscada, paralelamente.

Porém, as ações de reorganização dos currículos de cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem estão previstas na Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa REUNI. Entretanto a revisão da estrutura acadêmica, com organização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino e de aprendizagem, pouco representou para a constante elevação da qualidade ao ensino dos alunos ingressantes e do corpo docente atuante (BRASIL, 2007). Nesse viés, a questão da elevação da qualidade torna-se um aspecto frágil em termos da preparação profissional e metodológica, pois a organização curricular não está readequada suficientemente para conceber as inovações dos contextos emergentes.

Parte-se do pressuposto de que o currículo dos cursos precisa estar voltado para a diversidade, em um pensar e desenvolver para atender às necessidades locais e regionais, conforme estabelece a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, art. 2º, inciso II, a organização curricular de cada instituição deverá observar e preparar para o acolhimento e trato da diversidade. O currículo dos cursos precisa estar voltado a descristalização do ensino, ou seja, contemplar a organização dos currículos com disciplinas, conteúdos, competências, metodologias e áreas não estanques. O Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, que trata do REUNI, também dispõe no art. 3, inciso III, que as despesas de custeio e pessoal associadas à expansão as atividades decorrentes do plano de reestruturação estão previstas pelo MEC, que destinará recursos financeiros para subsidiar o programa. Este mesmo documento, em seu art. 4, determina às instituições universitárias autonomia para gestar sobre o plano de reestruturação da universidade e da aplicação dos recursos orçamentários (BRASIL, 2007).

Em face às políticas expostas, podemos sintetizar que a qualidade isomórfica proposta por Morosini (2014) não está voltada para as questões microinstitucionais, pois a excelência em termos de qualidade do ensino superior em nível acadêmico, gestão, organização e transformação demonstram resultados utópicos.

Então, a organização institucional dos cursos da Educação Superior precisa repensar seus currículos, em vista de tornar os conteúdos compromissos de desenvolvimento humano e social, pois “à medida que, os contextos emergentes se fortificam também se fortifica o conceito de equidade na educação superior” (MOROSINI, 2014, p.393). Nessa lógica dos

contextos emergentes, a equidade passa a ser conceituada para este nível por ressaltar a fragilidade inicial desta defesa frente à consolidação de obter igualdade no acesso, condições e meios de aprendizagem, ganhos educativos e o impacto social desses frutos nos contextos onde os sujeitos vivem (MOROSINI, 2014).

Acreditamos que, com a consolidação dos contextos emergentes, o PPC e os currículos dos cursos precisam contemplar espaços para qualificação profissional capaz de abarcar os aspectos de gestão, ensino, pesquisa e extensão, no sentido de preparar o docente e fazê-lo sentir-se parte do processo educativo, [re]significando saberes a partir das experiências vivenciadas e das aspirações emancipatórias que os contextos emergentes requisitam para a construção da educação social.

Consideramos que, para alcançar o compromisso com a qualidade dos programas criados pelo governo federal, surge a eminência da criação de políticas de formação de professores para as instituições formadoras e redes públicas, que estabelecem vínculos com as ações do Ministério da Educação.

Também nesse sentido, sinalizamos que as políticas públicas necessitam atender às instituições de educação básica, que recebem acadêmicos via convênio e parcerias de programas implementados pelo governo federal, que visam à expansão da educação superior para melhor desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem entre pares da instituição formadora e instituição parceira.

Sob a dimensão do isomorfismo, equidade e especificidade das condições de acesso e permanência dos estudantes na educação superior, as universidades, a partir da autonomia recebida para conduzir seu processo de expansão, carecem estudar ações que partam da realidade microinstitucional para posteriormente aprimorar iniciativas macroinstitucionais.

Outro aspecto que queremos destacar, em face aos contextos emergentes, é a incorporação de novas tecnologias nas práticas educativas universitárias, que atendam as diversidades dos sujeitos com necessidades especiais e/ou dificuldades de aprendizagem, tanto em nível de infraestrutura e tecnologia, como inserção de suportes tecnológicos, quanto de formação específica para receber e desenvolver um processo formativo compartilhado.

Enfim, consideramos como um dos maiores dilemas das políticas públicas implementadas para a expansão da educação superior brasileira formular leis e executar ações, que impliquem no sistema educativo como um todo, que atente para os contextos emergentes, considerando a amplitude das instituições públicas, das instituições privadas e da educação

básica, de modo a levar em conta suas missões culturais, suas finalidades pedagógicas, sua organização estrutural e suas políticas institucionais-locais.

3.1.1 Pós-graduação na UFSM: relatos históricos

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi a primeira universidade localizada no interior do país, na região central do Rio Grande do Sul (RS). Foi criada pela Lei nº. 3834-C, de 14 de dezembro de 1960, como instituição federal de Ensino Superior, gratuita e vinculada ao MEC (BRASIL, 1960). Foi instalada em 18 de março de 1961, sendo reconhecida como uma “autarquia de regime especial, destinada ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa pura e aplicada, da extensão e à prestação de serviços à comunidade”. Desde sua criação preconiza a formação profissional, visando ao cultivo da ciência e da tecnologia em função de desenvolver a região e o saber universal (SCHENEIDER, RIGUES e RODRIGUES, 1997, p. 9).

A Universidade Federal de Santa Maria possui um grande prestígio e construiu credibilidade e tradição ao longo de sua trajetória. Sua expansão, nos últimos anos, é representativa, tanto na extensão de novas unidades, como na criação de diversos cursos de graduação e Pós-graduação.

Destacamos que a UFSM foi à instituição pioneira de Ensino Superior no Brasil, instalada em cidade de interior, em tempos em que apenas existiam universidades nas capitais dos Estados (SCHENEIDER, RIGUES e RODRIGUES, 1997).

Durante a sua trajetória de desenvolvimento, a UFSM apostou primeiramente na área da saúde com as faculdades de Farmácia (1931) e de Medicina (1954), surgindo, ao longo dos anos, o enfoque na Agricultura e tecnologia (1962), nas Belas Artes (1963) e nas Humanidades (1965) (SCHENEIDER, RIGUES e RODRIGUES, 1997).

Atualmente esta universidade está em pleno desenvolvimento com cursos, programas e projetos nas mais variadas áreas do saber, que incluem ensino tecnológico, politécnico, cursos de Ensino Superior e programas de Pós-graduação em nível *latu sensu* e *stricto sensu*.

A universidade é composta por quatorze Unidades Universitárias ⁵³, sendo onze localizadas em Santa Maria, agrupadas por áreas de conhecimento, a saber: Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Tecnologia, Centro de Artes e Letras, Centro de Educação Física e Desportos, Colégio Politécnico, Colégio Técnico e Industrial de Santa Maria e Unidade de Educação Infantil Ipê-Amarelo. A UFSM possui, também, três Unidades Universitárias fora de sede, a saber: o Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul (CESNORS/UFSM) com campus em Frederico Westphalen e Palmeira das Missões, a Unidade Descentralizada de Educação Superior da Universidade Federal de Santa Maria em Silveira Martins (UDESSM) e o Campus da UFSM em Cachoeira do Sul. Fazem parte ainda da estrutura da UFSM, entre outros, diversos órgãos: o Hospital Universitário, o Hospital Veterinário, a Biblioteca Central, o Museu Educativo, o Planetário, a Imprensa Universitária, a Editora da UFSM e a Orquestra Sinfônica de Santa Maria.

Nos últimos anos, houve grandes evoluções e expansões do ensino para diferentes locais nas proximidades dessa instituição. Destacamos que a UFSM⁵⁴ possui unidades universitárias espalhadas pelo Rio Grande do Sul, além de quatro estabelecimentos de educação básica, técnica e tecnológica. Essas unidades contribuem para o desenvolvimento de Santa Maria e região, onde são estrategicamente implantadas e recebem alunos de todos os estados do Brasil. Dessa forma, essas unidades proporcionam ações de ensino e de aprendizagem de qualidade para obtenção de qualificação profissional.

Nesse viés de expansão do ensino para diferentes regiões e com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da região Norte do Rio Grande do Sul, em 13 de janeiro de 2005, foi instalada uma extensão em Frederico Westphalen. Sendo que, além do campus de Frederico Westphalen, nesse mesmo ano ocorreu à instalação de uma unidade da UFSM na cidade de Palmeira das Missões, constituindo o CESNORS. Em julho de 2007, acontecia a inauguração oficial dos primeiros prédios da UFSM na região Norte do Rio Grande do Sul.

A comunidade UFSM é constituída, por cerca de 28.844 estudantes, 1.872 docentes e 2.751 servidores técnico-administrativos em Educação, distribuídos em seus quatro campi e

⁵³ Informações obtidas do Guia do Estudante UFSM 2015, disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/images/Arquivos_GuiaDoEstudante/guiadoestudante2015.pdf>. Acesso em jun. 2016.

⁵⁴ Informações obtidas sobre a Universidade Federal de Santa Maria, RS, disponíveis no site <http://w3.ufsm.br/frederico/index.php/institucional/historico>, acesso em março de 2016.

em vários polos de educação a distância no país. A UFSM oferta, anualmente, mais de 257 cursos entre ensino básico, médio, técnico, tecnológico, graduação, pós-graduação e extensão (UFSM, 2015). A estrutura organizacional da UFSM é demonstrada, conforme Apêndice A.

Assim, o desenvolvimento da história da Pós-graduação da UFSM iniciou com a Resolução nº 0016, de 29 de agosto de 1994, que dispõe sobre a processualística para a criação de cursos de Pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado *stricto sensu*, de modo que essa legislação interna⁵⁵ retrata como tudo foi sendo articulado, organizado e gestado (UFSM, 1994). Nesse documento está estabelecido:

O art. 4º - A montagem de Projeto de criação de curso, e que somente será concedida a autorização pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, se os pareceres técnicos forem favoráveis. No Art. 5º - O projeto de criação de Curso de Pós-Graduação deverá ser elaborado integralmente o que estabelece a Resolução nº 05, de 10 de março de 1983, do Conselho Federal de Educação e normas da CAPES. O Art. 6º - Os cursos de Mestrado e Doutorado deverão ser designados de acordo com o que estabelece o parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965, e a Resolução nº 05, de 10 de março de 1983, do Conselho Federal de Educação (SCHENEIDER, RIGUES e RODRIGUES, 1997, p. 18).

Na história da Pós-graduação da UFSM é valioso ressaltarmos que, no mesmo ano dessa Resolução, o curso de Pós-graduação em Educação Física⁵⁶, em nível de Doutorado, foi recomendado pela CAPES e se tornou o primeiro curso de doutorado da instituição.

Um marco na história desta universidade são os Programas de Pós-graduação (PPG), que tem potencializado e aprimorado, em diferentes áreas do saber, a qualificação técnica, científica e profissional, em vista de proporcionar a construção do conhecimento, através do ensino, da pesquisa e da extensão. Com o objetivo de formar profissionais que atendam às exigências de qualificação e de expansão do Ensino Superior e da pesquisa, a UFSM tem despertado o interesse de estudantes de todas as regiões do Brasil e, também, de alunos do exterior que, por meio de intercâmbios, vêm aprimorar e compartilhar seus saberes com os pares desta instituição formadora.

Assim, é curioso conhecer a história de implantação da Pós-graduação na UFSM e como os programas e cursos foram se constituindo.

⁵⁵ A legislação interna da UFSM está descrita, conforme a linha do tempo, na obra de (SCHENEIDER, RIGUES e RODRIGUES, 1997). Oferece ao público leitor a noção de como a Pós-Graduação foi se desenvolvendo ao longo dos anos e a necessidade de rever os documentos oficiais para dar contas das novas demandas vigentes.

⁵⁶ Após titular um número significativo de mestres e doutores no programa de Pós-graduação do CEFD/UFSM, em 2002, houve o descredenciamento do mesmo por parte da CAPES.

Tudo começou com a área das Ciências Humanas ⁵⁷, que foi a pioneira, lançando o primeiro curso de Pós-graduação em Educação na UFSM, em nível mestrado, com início em 01/01/1970, após 10 anos da criação dessa Instituição. Em seguida, em 01/01/1971, iniciou o PPG em Agronomia e, em 01/01/1972, o PPG em Engenharia Agrícola, ambos em nível de mestrado. Em 01/01/1973, o PPG em Filosofia, em nível de mestrado. No ano de 1974, três novos cursos em nível de mestrado iniciaram o PPG em Medicina Veterinária, PPG em Engenharia Elétrica e PPG em Engenharia de Produção. Em 1975, surgiu o PPG em Extensão Rural. No ano de 1979, iniciou o PPG de Ciência do Movimento Humano, em nível de mestrado, sendo que a CAPES recomendou a sua desativação em 29/06/1994.

Na década de 80, iniciou o PPG em Química, em nível de mestrado, em 1985. Em 1988, surgiu o PPG em Letras, em nível de mestrado.

Na década de 90, iniciou o PPG em Engenharia Florestal, em nível de mestrado, no de 1990. Em 01/01/1991, iniciou o primeiro curso de Doutorado na UFSM, o Programa de ⁵⁸Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, que teve seu credenciamento pela CAPES em 29/06/1994. Em 1992, iniciou os cursos de mestrado no PPG em Distúrbios da Comunicação Humana e, também, o PPG em Ciências e Tecnologias Farmacêuticas, sendo que esse último foi desativado em 22/06/1995. No ano 1993, iniciou o curso de mestrado no PPG em Integração Latino-Americana, porém 02/12/1996 foi recomendado a sua desativação. Ainda em 1993, surgiu o segundo curso de Doutorado na UFSM, no PPG em Química. Em 1994, iniciou o PPG em Engenharia Civil, em nível de mestrado. Em 1997, o PPG em Engenharia Florestal iniciou o curso de Doutorado, assim como o doutorado no PPG em Medicina Veterinária. No ano de 1998, surgiu o curso de mestrado do PPG em Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica. Já em 1999, surgiram os cursos de doutorado no PPG em Agronomia, no PPG em Física e no PPG em Engenharia Elétrica.

⁵⁷ Dados extraídos da Plataforma Sucupira, em Dados Cadastrais do Programa, disponível em <<http://https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>. Acesso, em abr. de 2016.

⁵⁸ A pesquisa de Especialização, intitulada PÓS-GRADUAÇÃO: UMA DÉCADA DO DESCREDENCIAMENTO DO PROGRAMA DO CEFD/UFSM, de autoria de Silvana Zancan, relata os fatores que contribuíram para o credenciamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM), considerando o contexto das políticas da CAPES, da UFSM, do CEFD. O artigo está disponível em <<http://revistaelectronica.unicruz.edu.br/index.php/BIOMOTRIZ/article/view/83>>, acesso em abr. de 2016.

Nos anos 2000, começou com a inserção do PPG em Engenharia Agrícola, em nível de doutorado, em 2001. Em 2003, iniciou os cursos de mestrado no PPG em Biodiversidade Animal, nos PPGs em Geografia, em Administração e em Geomática, sendo este último recomendado a sua desativação no mesmo ano. Surgiram ainda os cursos de doutorado no PPG em Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica, no PPG em Letras e no PPG em Ciência do Solo.

Em 2004, iniciou o curso de doutorado no PPG em Zootecnia e o curso de mestrado no PPG em Ciências Farmacêuticas. No ano de 2006, iniciaram os PPG em Farmacologia e o Programa de Pós-graduação em Comunicação, ambos em nível de mestrado. Em 2007, começaram os cursos de mestrado no PPG em Engenharia de Processos, no PPG em Enfermagem, no PPG em Ciência da Computação e o PPG em Matemática.

Em 2008, iniciaram os cursos de mestrado no PPG em Engenharia Química, no PPG em Meteorologia, no PPG em Ciências Sociais e no PPG em Ciências Odontológicas. E no PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde iniciaram, neste mesmo ano, os cursos de mestrado e doutorado. Iniciaram, também, os cursos de doutorado no PPG em Extensão Rural e PPG em Educação.

Em 2008, foi criado o primeiro curso de mestrado profissional no PPG em Patrimônio Cultural. Em 2009, surgiram os cursos de doutorado no PPG em Biodiversidade Animal, no PPG em Farmacologia e no PPG em Ciência e Tecnologia dos Alimentos. Iniciou, neste mesmo ano, o curso de mestrado no PPG em Psicologia.

Em 2010, iniciou o curso de mestrado no PPG em Agrobiologia. No ano de 2011, surgiram os cursos de doutorado no PPG em Distúrbios da Comunicação Humana, no PPG em Filosofia e no PPG em Nanotecnologia Farmacêutica. Iniciaram, ainda, os cursos de mestrado profissional no PPG em Ciências da Saúde, no PPG em Administração, no PPG em Agricultura de Precisão e no PPG em Matemática em Rede Nacional. Iniciaram os cursos de mestrado no PPG em História, no PPG em Agronomia - Agricultura e Ambiente (Frederico Westphalen) e no PPG em Economia e Desenvolvimento.

No ano 2012, iniciaram os cursos de doutorado, no PPG em Ciências Farmacêuticas, no PPG em Administração e no PPG em Comunicação. Surgiram os cursos de mestrado no PPG em Educação Física e no PPG em Engenharia Ambiental.

Em 2013, iniciaram os cursos de doutorado no PPG em Ciências Odontológicas, no PPG em Meteorologia e no PPG em Geografia. Nesse mesmo ano, iniciaram os cursos de

mestrado no PPG em Educação Matemática e Ensino de Física e no PPG em Direito. Em 2013, iniciou, também, o curso de mestrado profissional no PPG em Tecnologia Educacionais em Redes.

No ano de 2014, iniciaram os cursos de doutorado no PPG em Enfermagem e no PPG em Engenharia Civil. Surgiram, também, os cursos de mestrado no PPG em Gerontologia e de mestrado profissional no PPG em Ensino de História em Rede Nacional.

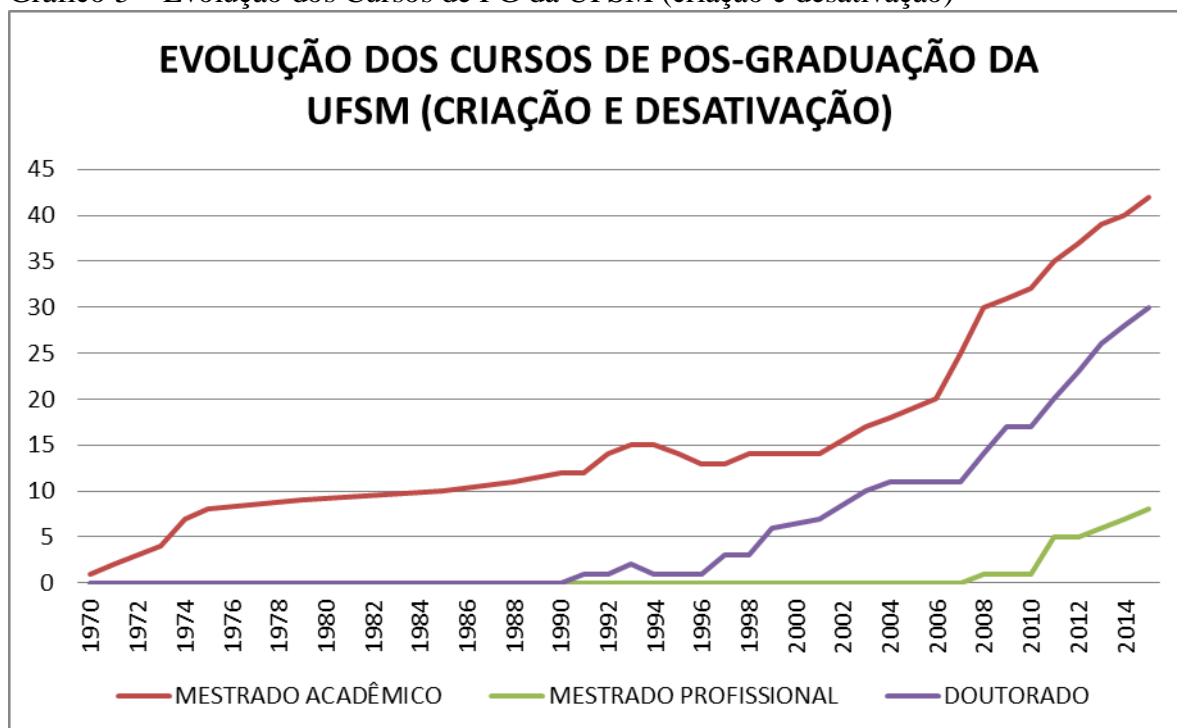
Em 2015, iniciaram os cursos de mestrado no PPG em Reabilitação Funcional e no PPG em Educação Profissional e Tecnológica. Nesse mesmo ano, surgiram os cursos de doutorado no PPG em História e no PPG em Engenharia Química e o curso de mestrado profissional no PPG em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

No ano de 2016, iniciou o curso de mestrado profissional no PPG em Gestão de Organizações Públicas.

Os dados foram extraídos da Plataforma Sucupira e demonstram as grandes áreas e os respectivos cursos dos Programas de Pós-graduação em nível de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado da UFSM. Indicam o ano de início dos cursos, bem como se esses cursos se encontram em funcionamento e os 04 casos de recomendação para desativação.

O gráfico 6, a seguir, representa a evolução dos cursos de Pós-graduação da UFSM, de modo a considerar somente os cursos que foram criados e continuam em ativação. Assinalamos que o crescimento se acentuou nos cursos de mestrado acadêmico (MA), mestrado profissional (MP) e doutorado acadêmico (DA), respectivamente, nos anos de 1996, 2008 e 1998. Se analisarmos os cursos em um todo o ápice do crescimento foi a partir de 2008. É relevante considerar que a linha de crescimento se manteve em ascensão ao decorrer dos anos, com exceção de curtos períodos em que não houve a criação de novos cursos.

Gráfico 5 – Evolução dos Cursos de PG da UFSM (criação e desativação)

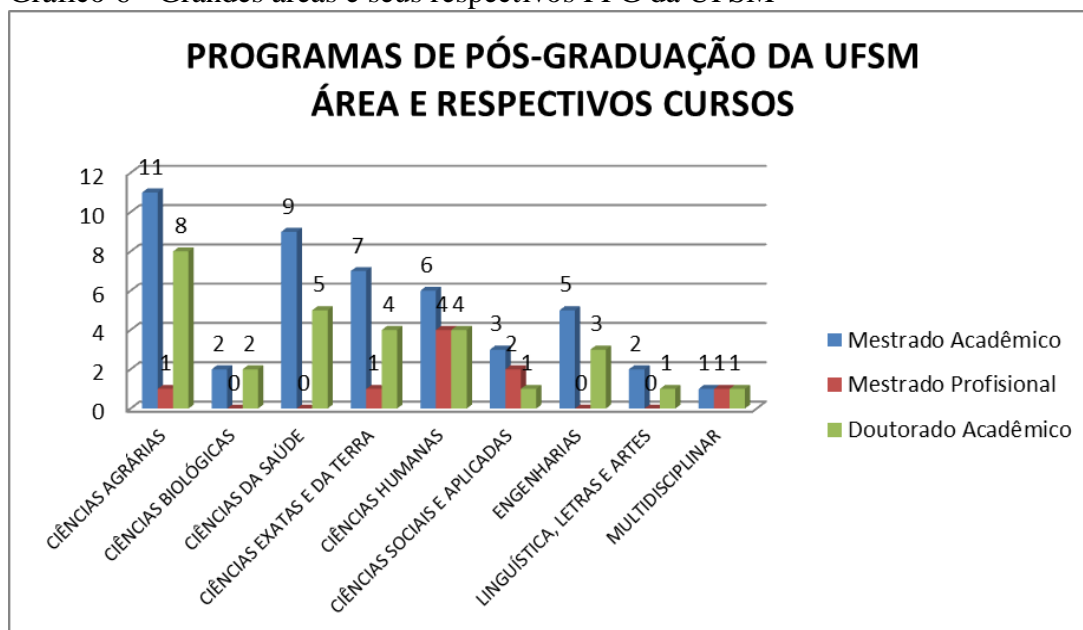


Fonte: O gráfico foi organizado pela pesquisadora, a partir dos dados do site da Pós-graduação da UFSM (2016).

Atualmente, a Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PRPGP/UFSM) registra, no site oficial desta universidade, as nove grandes áreas que compõem os Programas de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado.

O gráfico 6, a seguir, destaca as áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar, de modo a quantificar o número de cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. O maior número de cursos de mestrado e doutorado acadêmico está nas áreas das Ciências Agrárias e Ciências da Saúde. Enquanto que, no mestrado profissional, a representação maior é na área das Ciências Humanas.

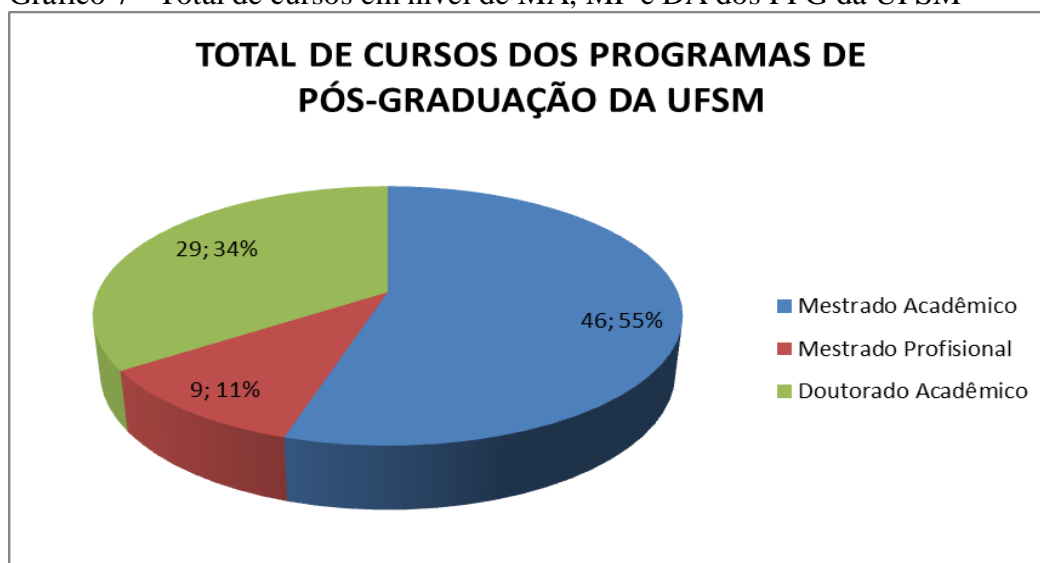
Gráfico 6 - Grandes áreas e seus respectivos PPG da UFSM



Fonte: O gráfico foi organizado pela pesquisadora, a partir dos dados do site da Pós-graduação da UFSM (2016).

Dentre as 09 grandes áreas que compõem os 54 Programas de Pós-Graduação da UFSM, 46% são cursos em nível de mestrado acadêmico, 11% em nível de mestrado profissional e 34% são cursos de doutorado. Ao analisarmos, percebemos que o maior número de cursos se relaciona com a linha do tempo em que foi acontecendo à criação da Pós-graduação na UFSM. Esses dados foram extraídos do site da UFSM em setembro de 2016, conforme gráfico a seguir.

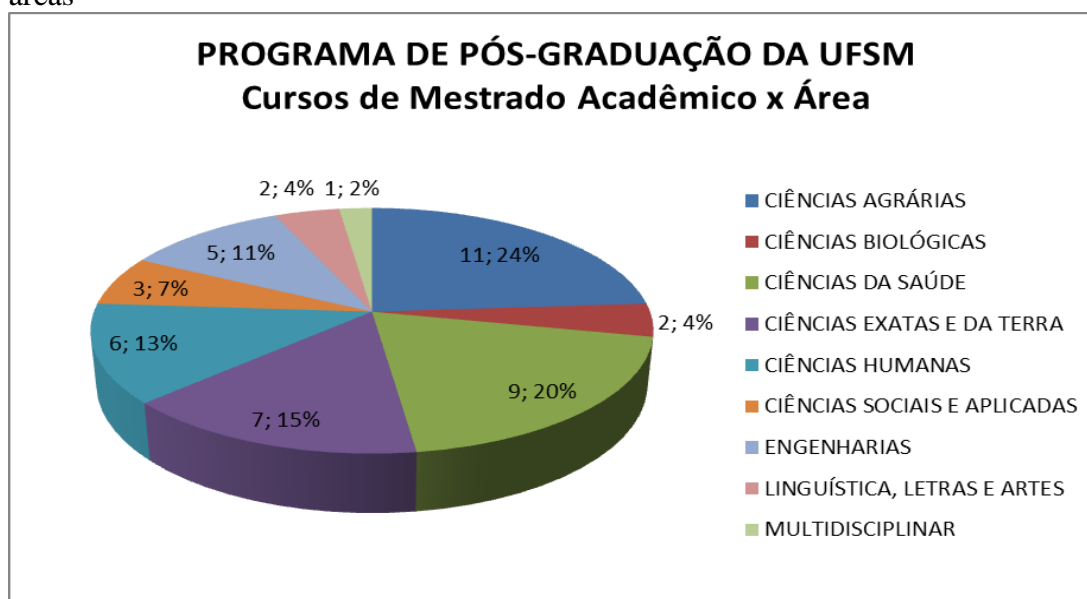
Gráfico 7 - Total de cursos em nível de MA, MP e DA dos PPG da UFSM



Fonte: O gráfico foi organizado pela pesquisadora, a partir dos dados do site da Pós-graduação da UFSM (2016).

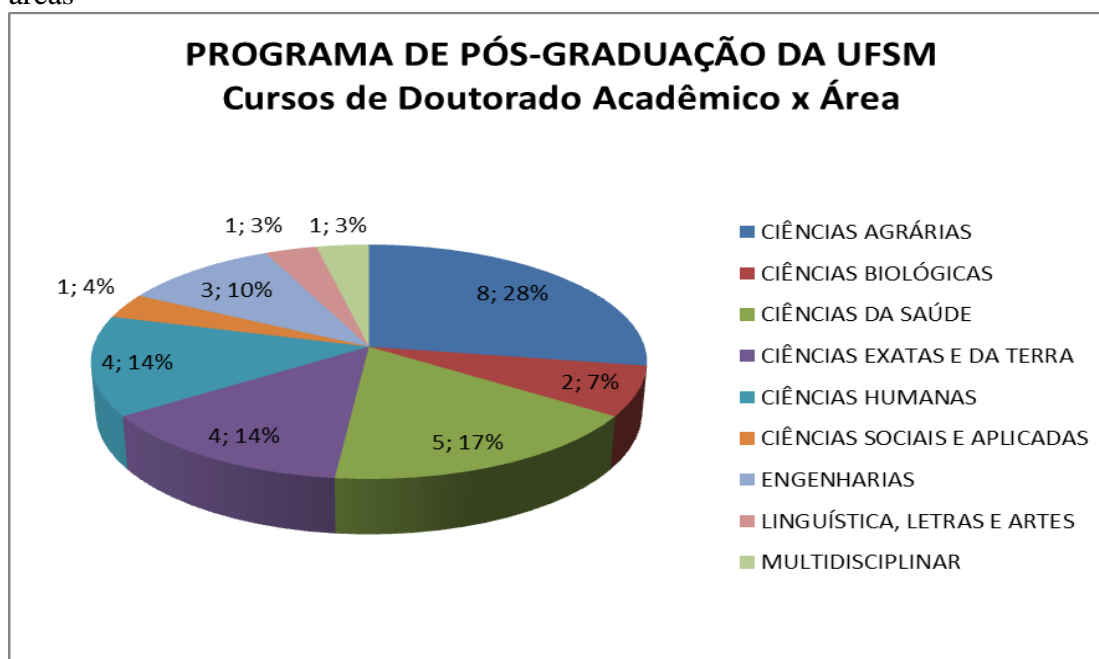
Os gráficos 8, 9 e 10, a seguir, demonstram a relação percentual e quantitativa dos cursos de MA, DA e MP em cada grande área do saber. A maior concentração dos cursos de mestrado acadêmico pertence à área das Ciências da Saúde, do doutorado acadêmico da área das Ciências Agrárias e do mestrado profissional das Ciências Humanas.

Gráfico 8 - Representação dos cursos de MA nos PPG da UFSM em suas respectivas grandes áreas



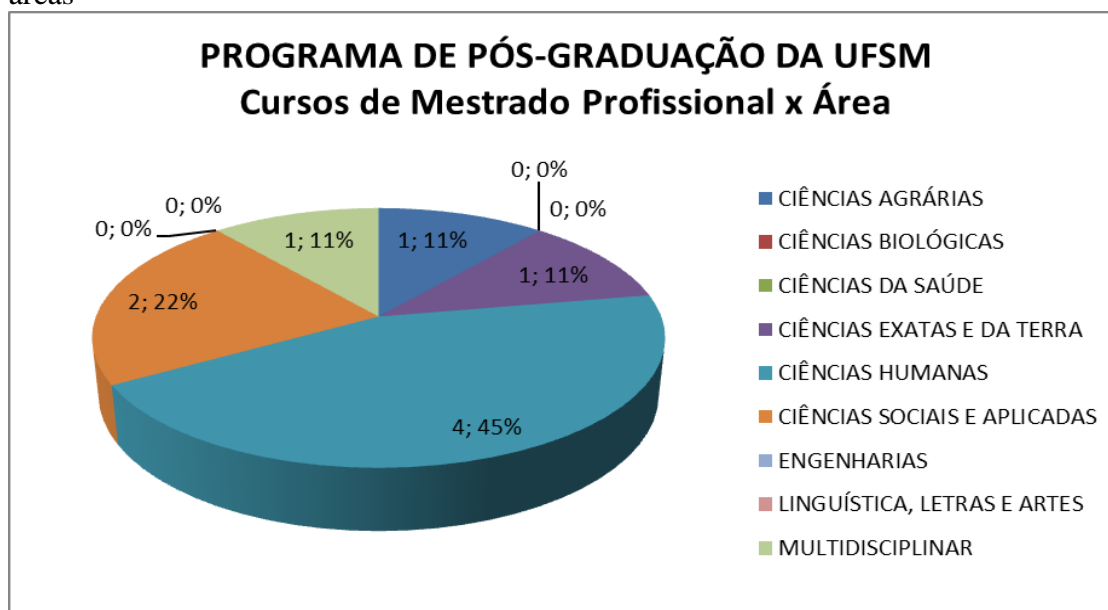
Fonte: O gráfico foi organizado pela pesquisadora, a partir dos dados do site da Pós-graduação da UFSM (2016).

Gráfico 9 - Representação dos cursos de DA nos PPG da UFSM em suas respectivas grandes áreas



Fonte: O gráfico foi organizado pela pesquisadora, a partir dos dados do site da Pós-graduação da UFSM (2016).

Gráfico 10 - Representação dos cursos de MP nos PPG da UFSM em suas respectivas grandes áreas

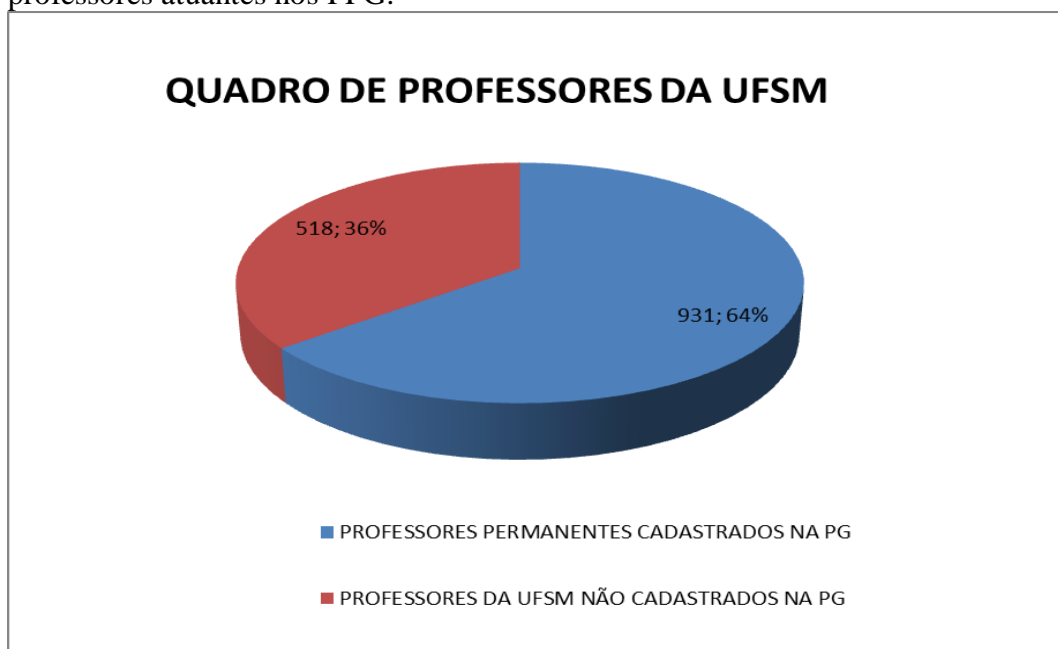


Fonte: O gráfico foi organizado pela pesquisadora, a partir dos dados do site da Pós-graduação da UFSM (2016).

Conforme dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP/UFSM), de março de 2016, esta universidade conta com quadro docente de 1.449 professores em exercício. Esses professores atuam no magistério superior e no ensino básico, técnico e tecnológico, lotados em departamentos, direções de cursos, direções de colégios, direção de centros, vice-direção, coordenação acadêmica, laboratórios, gabinete do reitor e do vice-reitor, núcleo de estudos, coordenadorias, Pró-reitoria, auditoria interna, jardim botânico, centro de eventos, comissão de acessibilidade, hospital universitário de Santa Maria, departamento de ensino-Politécnico e unidade de educação infantil Ipê Amarelo (PROGEP/UFSM, 2016).

Desse total de professores universitários da UFSM, somente 931 professores doutores atuam nos programas da Pós-graduação. Exercem atividades nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e na orientação de acadêmicos de especialização, mestrado e doutorado. O gráfico 11, a seguir, demonstra que somente 64% dos professores desta instituição de ensino atuam na Pós-Graduação e se envolvem em atividades de orientação de cursos em nível de especialização, mestrado e doutorado e 36% atuam em atividades de ensino na graduação e outras funções na UFSM. Esses dados foram extraídos da Plataforma Sucupira, em maio de 2016.

Gráfico 11 - Representação do número total de professores da UFSM e do número de professores atuantes nos PPG.



Fonte: O gráfico foi organizado pela pesquisadora, a partir dos dados do site da Pós-graduação da UFSM (2016).

Sinalizamos, diante do cenário apresentado, que muitos foram os fatores que implicaram na expansão dos PPGs da UFSM, tendo em vista o cenário de políticas externas e internas que acenaram para seu crescimento. Essa evolução não se limita somente à pós-graduação, pois a expansão na UFSM se deu como um todo, na criação de novos campi, de polos de educação a distância, bem como de novos cursos de graduação que somaram para a expansão desta universidade.

É necessário referenciarmos que a Capes corroborou a evolução dos PPGs, tendo prestado um serviço de coordenação e de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, expressando-se na expansão e consolidação de cursos e programas *stricto sensu* em todos os estados da federação. Na UFSM, essa iniciativa não foi diferente.

Por conseguinte, foram analisadas as atuais políticas internas e externas que investiram em um novo cenário da pós-graduação da UFSM em contextos emergentes. Nesse sentido, apontamos que o próprio Plano de Gestão 2014-2017 da UFSM tem como filosofia a otimização de recursos disponíveis para alcançar os níveis de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão (UFSM, 2014). Essa mudança de visão encontra-se amparada no Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015, que preconiza o processo de autoavaliação institucional e o projeto pedagógico da instituição, fatores críticos apontados na análise

ambiental e princípios do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – Gespública⁵⁹ (UFSM, 2011).

Logo, percebemos que a atual gestão 2014–2017 preconiza construir e difundir conhecimento, de modo a se comprometer com a formação de pessoas capazes de inovarem e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Em razão disso, a PRPGP/UFSM vem trabalhando para envolver as comissões internas dos programas, no sentido de manter e fortalecer a qualidade dos cursos, bem como de discutir políticas que antecedam a avaliação externa da Capes.

Outra medida, adotada pela PRPGP/UFSM, refere-se à manifestação de interesse em participar da cooperação internacional, tendo em vista potencializar experiências e informações de outros PPGs e desenvolver padrões internos de ensino e de pesquisa da UFSM que impliquem resolver problemas de interesse comum da sociedade. A internacionalização acadêmica é um dos elementos-chave que a Capes e o CNPQ vêm trabalhando com as universidades brasileiras e estrangeiras.

Diante desse apoio à pós-graduação, a universidade tem proporcionado aos acadêmicos, em nível *stricto sensu*, diferentes experiências internacionais que garantem a mobilidade e os intercâmbios dos pós-graduandos, através de programas de mobilidade acadêmica gestados na Secretaria de Apoio Internacional (SAI)⁶⁰.

Cabe ressaltar que, em 2017, 75 alunos de doutorado estudaram no exterior, fruto do empenho e colaboração de políticas e investimentos internos e externos à UFSM. Sendo que a maior concentração de acadêmicos de doutorado da UFSM se encontra na França, nas modalidades de Cotutela⁶¹ e Dupla Formação (PRPGP, 2017). A UFSM também está engajada em receber estrangeiros para fazer doutorado pleno no Brasil. E firmou convênio com o Programa de Estudantes Convênios de Pós-Graduação (PEC-PG)⁶², recebendo três

⁵⁹ O Programa Gespública vem a ser um poderoso instrumento de cidadania, pois renova seu compromisso de engajamento e de valorização das pessoas por meio de estratégias de mobilização da administração pública, contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos e para o aumento da competitividade do país.

⁶⁰ A SAI tem a função de assessorar e prestar informações sobre os convênios existentes, bem como de promover intercâmbios internacionais, apresentando os cursos oferecidos pelas mais diversas instituições, tramitando documentos e recebendo registros dessas atividades, além de receber estudantes e docentes de outros países que participem de atividades acadêmicas como intercambistas.

⁶¹ A cotutela de dissertação e tese refere-se à diplomação com titulação simultânea em dois países e foi regulamentada na UFSM pela Resolução nº 024/2014.

⁶² Programa fruto de parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Ministério das Relações Exteriores (MRE) por intermédio da Divisão de Temas Educacionais (DCE) e o

estrangeiros do Paraguai e da Venezuela em 2010, em nível de doutorado⁶³; um estrangeiro da Venezuela, em 2012, no PPG em Engenharia Agrícola; três estrangeiros de Moçambique, em 2013, nos PPGs em Educação, Letras e Meteorologia; e dois estrangeiros de Moçambique, em 2016, nos PPGs em Comunicação e Engenharia Elétrica (CAPES, 2017). É possível verificarmos que os estrangeiros procuram as mais diversas áreas do saber e que há uma grande quantidade de selecionados desde que o PEC-PG foi criado. Neste ano, no mês de abril, a Capes anunciou que foram selecionados mais 82 estrangeiros para cursar doutorado no Brasil (CAPES, 2017). O quantitativo demonstra que os acadêmicos, procedentes de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação educacional, cultural ou de ciência e tecnologia, têm interesse em realizar estudos de pós-graduação *stricto sensu* em instituições de ensino superior brasileiras.

Constatamos que a PRPGP continua seu processo de expansão, visando, cada vez mais, garantir a qualidade e a ascensão dos PPGs da UFSM em nível nacional e internacional. A implementação da cotutela tem contribuído para esse processo e proporcionado um cenário para a internacionalização da pós-graduação, como um dos principais meios à melhoria da qualidade na formação de recursos humanos e da pesquisa gerada em PPGs.

Nessa conjuntura, a UFSM vem mantendo contato com a Unicamp, pois esta é uma instituição com forte inserção internacional. Essa ação é possível graças à elaboração de normativas para a cotutela de doutorandos de PPGs da UFSM com ou sem dupla titulação, em instituições estrangeiras (UFSM, 2013).

A UFSM possui acordos e parcerias com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e com as universidades francesas Université, de Lorraine, e École des Mines, de Nancy, com o objetivo de fomentar o intercâmbio de ideias e de culturas e fortalecer o protagonismo da instituição. Além deste, estão sendo firmados ainda acordos com a Universidade de McGill, do Canadá, e convênios com universidades russas, que chamam a atenção para o desenvolvimento das áreas de tecnologia (UFSM, 2015).

Assim, ressaltamos que a UFSM vem explorando a internacionalização e a mobilidade acadêmica, de modo a proporcionar espaços de integração e de troca de experiências entre

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A primeira proposta de Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia iniciou-se em 2008, tendo a primeira chamada de candidatos em 2010.

⁶³ No edital de resultado final, não constam os Programas de Pós-graduação da UFSM em que os estrangeiros foram selecionados.

representantes e profissionais da educação internacional, visando globalizar o ensino e a pesquisa, por meio da integração de universidades e do intercâmbio de pessoas em outros países e, além disso, recebendo estudantes estrangeiros nos PPGs. Investimentos estão sendo aplicados a professores efetivos e a estudantes no desenvolvimento de pesquisa, pela concessão de bolsas acadêmicas de mestrado e doutorado, oriundas da Capes, CNPQ, Fapergs, entre os principais fomentos.

Vale referir que a UFSM possui incentivos internos com recursos próprios, tais como o Programa Especial de Incentivo à Pesquisa para o Servidor Mestre (PEIPSM)⁶⁴; o Programa de Fundo de Incentivo à Inovação Tecnológica (FIT)⁶⁵; o Programa de Bolsas de Iniciação Científica ou Auxílio à Pesquisa Sênior⁶⁶, Júnior⁶⁷ e ARD⁶⁸ (Fipe); o Programa de Iniciação Científica para o Hospital Universitário de Santa Maria (Proic HUSM)⁶⁹; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Tecnológica e Inovação (Fapergs/UFSM) Probiti⁷⁰; e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Fapergs/UFSM) (Probic)⁷¹.

Investimentos, de apoio externo, também contribuem para a manutenção, qualidade e expansão dos PPGs da UFSM, como o (Pibic) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (CNPq/UFSM) e o (PibicEM) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica em Ensino Médio (CNPq/UFSM).

Em 2017, o Ministério da Educação liberou R\$ 316,25 milhões à Capes. Esse valor deverá custear aproximadamente 190 mil bolsas, em diversos programas, além de apoiar a

⁶⁴ Concessão de Bolsas de Iniciação Científica ou Auxílio à Pesquisa do “Programa Especial de Incentivo à Pesquisa para o Servidor Mestre”, que se destina aos servidores “mestres” da UFSM que obtiveram o título de Mestre após 1º de janeiro de 2012, ou que estão em período de estágio probatório na UFSM (ingressado na UFSM após 1º de janeiro de 2014), ou ainda que estiverem matriculados em curso de doutorado oferecido pela UFSM.

⁶⁵ Concessão de Auxílio Integrado à Inovação Tecnológica, composto de Bolsa de Iniciação à Inovação Tecnológica (BIT) e Auxílio à Inovação, vinculado ao Fundo de Incentivo à Inovação Tecnológica.

⁶⁶ Concessão de Bolsas de Iniciação Científica e Auxílio à Pesquisa do Fundo de Incentivo à Pesquisa que se destina aos servidores com conclusão de doutorado em data anterior a 1º de janeiro de 2012 (Fipe Sênior).

⁶⁷ Concessão de Bolsas de Iniciação Científica e Auxílio à Pesquisa do Fundo de Incentivo à Pesquisa, que se destina aos servidores com conclusão de doutorado em data posterior a 01 de janeiro de 2012 (FIPE Júnior).

⁶⁸ Concessão de auxílio à pesquisa de recém-doutores, que se destina aos servidores doutores da UFSM com conclusão de doutorado em data posterior a 1º de janeiro de 2012.

⁶⁹ Concessão de Bolsas de Iniciação Científica e Auxílio à Pesquisa do programa para os grupos que desenvolvem ações de pesquisa no âmbito do Hospital Universitário de Santa Maria – HUSM.

⁷⁰ Programa de concessão de bolsas de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação que visa estimular estudantes do ensino técnico e superior ao desenvolvimento e transferência de novas tecnologias e inovação.

⁷¹ Programa de concessão de bolsas de iniciação científica vinculado à Fapergs, voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior do RS.

realização de eventos científicos e de atividades de pesquisa em programas estratégicos. Também a PRPGP/UFSM recebeu recursos financeiros via Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), por meio da Portaria nº 156/2014, que estabelece a alocação dos recursos e as despesas que poderão ser custeadas, como materiais para custeio e manutenção de programas, além de expansão de materiais bibliográficos e acervo para periódico. Há, também, incentivo para que os estudantes e os professores participem de eventos para divulgação e publicização de resultados dos estudos em desenvolvimento e realização de eventos científico-acadêmicos no país e no exterior. Além disso, a UFSM destina recursos para incentivo a atividades de intercâmbio e parcerias entre PPGs e manutenção de tecnologias em informática.

Outro passo à expansão foi feito através da Resolução nº 02/2005, que instituiu e regulamentou o Programa de Pós-Doutorado na UFSM (UFSM, 2005). Essa resolução estabelece vagas a pessoas portadoras do título de doutor, não servidores da UFSM, em atividades de pesquisa com prazo delimitado, em PPGs com nível de doutorado recomendados pelas Capes, há pelo menos dois anos, ou com conceito 4 ou superior (UFSM, 2005). Segundo a PRPGP/UFSM, todas as bolsas concedidas são de fomento externo, via Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores (Prodoc), com ofertas de bolsas de pós-doutoramento no valor mensal de R\$ 3.000,00 e auxílio financeiro anual de R\$ 12.000,00, para custeio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, referentes ao projeto apoiado (CAPES, 2005).

Em meio a todas essas políticas e investimentos que corroboraram para a expansão da pós-graduação da UFSM, a partir de 2014, a realidade desse cenário começou a apresentar uma redução na criação de novos cursos *stricto sensu*. A expectativa para os próximos anos implica que o crescimento dos PPGs seja mínimo, tendo em vista as políticas criteriosas da Capes e o objetivo da UFSM de garantir e promover a qualidade dos cursos e o reconhecimento em nível nacional e internacional.

Verificamos que, a cada 10 projetos de implantação de cursos novos enviados à Capes, apenas três estão sendo aceitos e aprovados, ou seja, o percentual é de 3,33% (PRPGP/UFSM, 2017). Essa realidade justifica-se em face de a Capes ter como objetivo assegurar e manter a qualidade dos cursos existentes de mestrado e doutorado e ser referência para a distribuição de bolsas e de recursos para o fomento à pesquisa.

Assim, a PRPGP/UFSM, ao fazer a leitura desse cenário de exigências da Capes, projetou, em 2014, novas políticas de gestão e acenou para a expectativa do reduzido crescimento em cursos de pós-graduação. Visou oferecer qualidade aos cursos existentes e a tornar a UFSM reconhecida como uma instituição de excelência na construção e difusão do conhecimento, comprometida com o desenvolvimento da sociedade, de modo inovador e sustentável (UFSM, 2014).

A desaceleração da expansão da pós-graduação justifica-se, também, pela redução drástica no orçamento para investimentos e custeios de toda a estrutura e organização da UFSM. Em 2014, o corte em investimentos foi de 59%. No ano seguinte, o índice foi de 46%. E, em 2016, o contingenciamento foi ligeiramente menor: 37% e, em 2017, tem previsão de amargar com uma redução de 45%. No orçamento geral, em 2016, a UFSM fechou com R\$ 1,05 bilhão executados. Desse valor, mais de 80% é para pagamento de pessoal, sendo R\$ 875 milhões com salários e benefícios. O restante é investimento e custeio. Em 2017, o orçamento projetado é de R\$ 1,1 bilhão, mas pode ser menor (UFSM, 2017).

Constatamos que são diversas as variáveis que indicam a diminuição da expansão dos cursos de pós-graduação da UFSM, considerando o atual cenário das políticas federais e a reorganização da gestão em prezar pela qualidade e pela consolidação destes e seu reconhecimento em nível nacional e internacional.

Assim, estudar a expansão da pós-graduação da UFSM é um desafio para a comunidade acadêmica, pois retrata um cenário de evoluções da ciência e de um contexto regional que anseia, cada vez mais, ganhar prestígio em nível nacional e internacional. Do mesmo modo, marca os anseios de uma época, de um grupo de pessoas e de evoluções de políticas públicas voltadas à inserção de uma prática científica de qualidade nas grandes áreas do saber.

A organização da economia mundial que deu enfoque às instituições nas grandes cidades da região Sul, na última década, implicou a expansão da pós-graduação da UFSM, através da maturação das ações estratégicas internas da própria instituição, que culminaram no desenvolvimento de seus programas e cursos.

Constatamos que, no período de 1970 a 2016, a linha de crescimento da pós-graduação da UFSM manteve-se em ascensão, principalmente nas últimas décadas, com exceção de curtos períodos em que não houve a criação de novos cursos. O maior crescimento de cursos *stricto sensu* teve representatividade a partir de 2008.

Muitos foram os fatores que promoveram a expansão dos PPGs da UFSM, tendo em vista o cenário de políticas externas e internas que acenaram para seu crescimento: a nova filosofia do Plano de Gestão 2014-2017 da UFSM, que visa à otimização de recursos disponíveis para alcançar os níveis de excelência no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão; o envolvimento de comissões internas dos programas, no sentido de manter e fortalecer a qualidade dos cursos e de discutir políticas que antecedam a avaliação externa da Capes; a participação da cooperação internacional e nacional, tendo em vista potencializar experiências e informações de outros PPGs e desenvolver padrões internos de ensino e pesquisa da UFSM; e o intercâmbio de pessoas a outros países, assim como receber estrangeiros nos Programas de Pós-Graduação da UFSM.

Nesse sentido, entendemos que os PPGs da UFSM necessitam atingir a excelência em seu campo, e que esse reconhecimento se estenda a outros programas, por meio de acordos e de parcerias que visem consolidar papéis sociais da universidade e para a relevância na pesquisa e no ensino, em âmbito nacional e internacional.

Desse modo, a expectativa para os próximos anos implica que o crescimento dos PPGs da UFSM seja mínimo, por conta das políticas rigorosas da Capes e do objetivo da UFSM de garantir e de promover a qualidade dos cursos e o seu prestígio nacional e internacional, tendo em vista a frequente redução de recursos financeiros repassados às universidades federais.

Assim, o cenário apresentado sobre a expansão da pós-graduação da UFSM demonstrou, ao longo dos anos, que as novas demandas implicadas pelos contextos emergentes influenciaram no plano de gestão da PRPGP, com o objetivo de contemplar as metas vigentes no ensino, na pesquisa e na extensão. Portanto, com as novas configurações que emanam dos contextos emergentes, a UFSM e as demais instituições de ensino federais terão de definir novas diretrizes e estratégias para dar continuidade aos PPGs e acenar para a qualidade da pesquisa no Brasil.

3.2 UNIVERSO DA DOCÊNCIA: DESAFIOS DO PROFESSOR/PESQUISADOR

A pesquisa é um dos eixos da formação docente que tem se tornado um compromisso de desenvolvimento humano e social dentro das universidades. Contudo, tem motivado muitas discussões de governanças internas e externas, tanto com a finalidade de desenvolver a

ciência, como de cumprir com as exigências legais dos programas de Pós-graduação, no sentido de atender às avaliações decorrentes e aos financiamentos das instituições, bem como qualificar o ensino por meio das atividades de pesquisa e extensão.

Diante disso, os debates e as exigências têm contribuído para novos paradigmas e, também, gerado sensações de desconforto aos professores pesquisadores. As contribuições de ser professor/pesquisador giram em torno da busca pelo conhecimento, pelo desenvolvimento da pesquisa e pela qualificação do ensino, permeadas pelas ações de autoformação, pelas experiências entre os pares e com grupos de pesquisas. Já as cobranças são relativas aos encargos da docência nas funções de orientação, ensino, pesquisa e extensão e no sentido de atender às produções mínimas para se manter nos referidos cursos *lato sensu* e *stricto sensu* ou para ingressar nesses programas.

Com as demandas contemporâneas do sistema de ensino, motivadas pela expansão das universidades e pelas exigências do neoliberalismo, a pesquisa prospera consolidar espaços não só na Pós-graduação como na graduação. Nesse caso, as exigências são concernentes às atividades acadêmicas do profissional docente, que implicam em atividades de ensino, pesquisa e extensão que visam à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e à construção do saber e da cultura. Inerente à produção da pesquisa, estão, também, as atividades a cargos de direção, assessoramento, chefia, coordenação e outras atribuições previstas nas legislações vigentes das Instituições de Ensino Superior (IES).

A essa conjuntura que compreende todas as demandas e as exigências ao professor pesquisador denominamos de universo da pesquisa e do ensino, por entendermos a magnitude de encargos, deveres e obrigações consideradas atividades inerentes ao exercício da profissão docente.

Referimo-nos ao universo da pesquisa no Ensino Superior e na Pós-graduação, às atividades e projetos pertinentes ao desenvolvimento de pesquisas, bem como à orientação de bolsistas e de estudantes vinculados a programas institucionais devidamente registrados nos sistemas de informações das IES. E, sobre o universo do ensino, registramos os encargos referentes às atividades propriamente de ensino, relativas à docência de disciplinas de todos os níveis e modalidades da educação nacional, constantes nos currículos dos cursos das IES. Neste universo da Educação Superior e da Pós-Graduação estão previstos ao professor os encargos alusivos também a extensão, que são atividades e projetos que têm por objetivo incentivar a interação entre a universidade e os sistemas educativos e a comunidade em geral,

que visam [re]significar o sistema de ensino e colaborar para o processo de desenvolvimento recíproco entre as partes envolvidas nas ações de programas de extensão.

Assim, surge a necessidade do professor trabalhar reflexivamente todas as questões que culminam ao ensino, a pesquisa e a extensão. Essa visão parte das iniciativas que um professor/pesquisador precisa ter para acompanhar as demandas de inovação, que são motivadas pelos contextos emergentes e, também, como meio de propiciar a qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem.

Essa perspectiva de introduzir a pesquisa como um dos elementos balizares no contexto da sala de aula implica na construção de uma ação pedagógica rica em articulações compartilhadas entre teoria, prática e pesquisa. Conforme destaca Silva (2008), a pesquisa, ao fundamentar o ensino, contribui para a reflexão docente sobre a prática e os sentidos que a mesma possa provocar na [re]significação da experiência docente e, conseqüentemente, da prática educativa.

Mas, em um primeiro momento, sabemos que pesquisar é uma ação de construir e reconstruir saberes e aprendizagens, de modo a despertar o interesse em aprender, cada vez mais, e sentir-se motivado por novas informações. A pesquisa exige a escrita e, como sinaliza Marques (1997, p.15), escrever é iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados. No entanto, escrevia-se o que antes se pensara. Agora entendemos o contrário: escrever para pensar, outra forma de conversar.

Nesse sentido, temos que escrever e pesquisar com a finalidade de inaugurar o próprio pensar, de modo a convidar o leitor a fazer parte da conversa, motivando-o a prosseguir a leitura e a lhe direcionar para o tema que estamos propondo discutir.

A pesquisa é uma possibilidade de ampliar conhecimentos teóricos e práticos, na qual ambos formarão uma espiral de saberes que se entrecruzam e constroem novos sentidos e significados para a formação docente. A pesquisa pode ser considerada uma legítima espiral de formação, onde inicialmente os seus elementos são agregados por inquietações, as quais geram uma problematização, de modo a direcionar o pesquisador a conhecer diferentes tendências e abordagens do tema investigado, em vista de explorar, conhecer e contribuir na construção e na reconstrução dos conhecimentos acerca dos diferentes contextos e desafios nos quais a educação se insere.

Nesse universo da pesquisa e do ensino, o professor/pesquisador passa por diferentes situações no processo de ser sujeito ensinante e aprendente. Pois, à medida que pensamos a

educação como paradigma de incertezas, temos um ensinar realizado por meio da pesquisa e outro para a pesquisa. São diferentes situações de formação, porém com finalidade de fortalecer o ensino e a ciência.

Na primeira perspectiva, Demo (2000, p. 2) afirma que “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional seja da educação pela pesquisa, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”. Essa lógica visa um reconhecimento reconstrutivo e atitudinal na busca pelo conhecimento, de modo a desenvolver no aluno o espírito de pesquisa, que o torne sujeito protagonista do processo de aprender. Nesse sentido, apontamos a necessidade da presença de atividades de pesquisa científico-acadêmica nas rotinas de sala aula dos cursos de graduação. Essa iniciativa visa [re]significar os conhecimentos prévios dos conteúdos, a partir da reelaboração de novas interpretações do material pesquisado. Nessa direção, o professor pesquisador media a construção e reconstrução do conhecimento e da cultura, articulando os saberes da pesquisa aos saberes dos conteúdos de ensino.

A segunda perspectiva proposta visa educar para a pesquisa, centrada na atitude de um perfil de profissional pesquisador. São formações que são mediadas pelo professor/pesquisador, situadas, mais especificamente, no âmbito da Pós-graduação, em nível *stricto sensu*. O educar para a pesquisa tem a intenção de desenvolver pesquisadores que construam pesquisas fundamentadas nas ciências da educação, com fins educativos, com potencial transformador para (re)elaborar novas ações para o campo científico e para educação da sociedade.

Porém, educar para a pesquisa pode ser um aporte utilizado mesmo na graduação, mas não com o viés de construção da ciência, mas como um aspecto de motivação para busca de novos saberes, como alicerce fortalecedor para as bases dos conteúdos de ensino e como fator indicativo para a qualificação da docência, por meio da formação continuada. Evidenciamos que ensinar pela pesquisa também é processo fundante para a Pós-graduação. Nessa lógica, o professor/pesquisador utiliza as produções científicas como fontes de consolidação teórica, como pressupostos para discussões e problematizações acerca da educação e como alternativa de conceber a ciência como princípio formador.

Desse modo, sinalizamos que o universo da pesquisa e do ensino são atividades estreitamente ligadas devendo fazer parte das ações rotineiras do professor/pesquisador e do aluno, pois a atividade de pesquisa deveria estar intrínseca à prática pedagógica e a trajetória

formativa desses sujeitos. Diante do exposto, Demo (2000) corrobora fazendo menção que a pesquisa sugere aos professores/pesquisadores novas ações como educadores e estimula ao aluno o prazer pelo desconhecido, incitando-o a argumentar, a procurar respostas, a ter iniciativas e a reelaborar suas próprias ideias aos assuntos estudados em sala de aula.

Ressaltamos que a pesquisa caminha junto ao professor/pesquisador e no cenário da graduação e da Pós-graduação; surge como pressuposto basilar do ensinar. Além, de representar uma nova possibilidade para o alavancar da prática pedagógica cotidiana da sala de aula e como qualificação para a formação docente ao longo da profissão. Esse pensamento da atividade de pesquisa atrelado à ação do ensinar pelo professor/pesquisador é motivado no intuito de desvelar e revisitar novos paradigmas para a ciência e a tecnologia, em vista de causar impactos positivos à sociedade e, também, fortalecer as estratégias de ensino dentro dos cursos de graduação e Pós-graduação.

Nessa perspectiva, Demo (2000) destaca que a pesquisa é o cerne de transformação para a ação do ensinar, em vista de projetar, pela pesquisa, instrumentos e estratégias didáticas constantes à prática educativa. Por isso, o autor sinaliza a necessidade de repensarmos a educação universitária, pois a reprodução do conhecimento, a transmissão de conteúdo e a aceitação tácita do aluno são aspectos que não abarcam as mudanças que a sociedade do século XXI clama para a formação de profissionais qualificados.

Logo, é um desafio constante para o professor/pesquisador trabalhar com a cientificidade nas ações do ensinar. Conectar as diferentes abordagens e metodologias, à luz da atividade de pesquisa, remete, tanto ao professor/pesquisador, quanto ao aluno, conhecer e analisar diferentes contextos, a diversidade dos sujeitos, e a construir um olhar investigador e observador das distintas realidades educacionais. Para isso, o professor/pesquisador necessita acreditar que o ensino pela pesquisa promove movimentos de aprendizagem, visto que, ao selecionar as produções científicas, o docente está automaticamente estudando, reelaborando novos conhecimentos e, assim, realizando ações de autoformação, que implicam em inovar suas práticas docentes. As ações de autoformação docente refletem nos alunos, na medida em que as pesquisas escolhidas pelo professor são assimiladas e compreendidas como articuladoras do conteúdo e da construção de novos saberes, a partir da visão de outros sujeitos. Em face a esse movimento que a pesquisa promove nos sujeitos ensinantes e aprendentes, Demo (2000) afirma que a teoria é a base que otimiza o constante ir e vir nos

momentos em que as rupturas se fazem necessárias para o avanço e a compreensão do processo de ensinar e de aprender pela atividade de pesquisa.

Sob esse prisma, Piccoli e Moraes (2006) sinalizam que o professor/pesquisador tem que ter consciência da importância da teoria embasar a prática. Diante disso, a atividade de pesquisa surge como intenção educativa para a definição daquilo que professores e alunos desejam e entendem, para criar um espaço em que eles se movimentam na procura do que ainda não sabem.

Apesar de constatarmos a necessidade dos professores trabalharem a atividade de pesquisa, como movimento constante do ensino e de refletir sobre suas próprias ações, a partir da interlocução com as produções científicas, percebemos, nos referenciais estudados, que ainda é um desafio ao professor/pesquisador e a IES consolidar a aprendizagem, através da relação do ensino pela pesquisa no cotidiano da sala de aula.

Os desafios do professor/pesquisador perpassam desde a dificuldade da compreensão de como trabalhar a atividade de pesquisa nos conteúdos dos cursos, como obter o tempo necessário para selecionar materiais, estudar, planejar e articular as produções científicas ao ensino dos conteúdos. Além disso, somamos os encargos pertinentes ao ensino, à pesquisa, à extensão e a todas as demandas administrativas necessárias para informações de dados exigidas ao corpo docente. Diante dessa conjuntura de fazeres relativos ao exercício da docência, o professor/pesquisador tem as atividades em grupos de pesquisa e de extensão e a sua produtividade acadêmica, que demandam um tempo muito maior, do que a carga horária estabelecida pelo regime de trabalho das IES.

Nessa direção, Bolzan e Powaczuk (2014), em seus estudos sobre a docência universitária, registram que as funções que tradicionalmente têm sido atribuídas ao professor universitário referem-se às de docente e as de investigador. Há uma série de outras ações envolvidas no cotidiano profissional desses sujeitos, mas certamente estas são as que exigem maior esforço e dedicação por parte deles. Por isso, elucidamos o desafio dos professores/pesquisadores, em especial os da Pós-graduação, em dar conta do ensino e da pesquisa no ambiente da sala de aula e cumprir com todas as exigências acadêmicas e institucionais.

Desse modo, vislumbramos o universo da pesquisa como um campo provocativo ao professor/pesquisador por ter que atender às exigências pertinentes à produtividade e, assim, contemplar as funções de investigador e a constante tarefa da escrita. Junto a essa tarefa,

corroboramos com Marques (1997, p.17), quando este nos pergunta se a dificuldade no ato de escrever é falta de tempo ou falta de paixão. E menciona que “o tempo não é sólido que não se possa recortar em fatias para melhor distribuí-lo, nem líquido sem consistência e densidade/duração apropriada, o tempo é pastoso, algo que se espicha ou comprime como se quer, que se amolda a nossos amores”.

Compreendemos que quando o professor escolhe ser pesquisador é porque acredita que na e pela pesquisa é possível fortalecer os processos de ensino e de aprendizagem. Diante desse posicionamento, Freire (1996) corrobora que se pesquisa para conhecer o que ainda não se conhece e, assim, comunica-se e anuncia-se a novidade ao interlocutor. O prazer pelo desconhecido, pelo reelaborar e refletir a ciência desperta sentimentos de motivação e paixão, tanto para desvelar novos conhecimentos, como para contribuir para a ação autoformativa docente. Entendemos que o gosto pela pesquisa gira em torno da dúvida, da problematização, de hipóteses e da superação dos paradigmas da ciência.

Logo, sinalizamos que, na atual conjuntura apresentada nos Programas de Pós-graduação, o tempo, muitas vezes, torna-se insuficiente em relação às várias funções que o docente pesquisador tem a desempenhar. Em vista disso, elucidamos que a produção científica exige tempo para estudar, tempo para internalizar saberes teóricos e tempo para aprofundar a escrita. E as horas máximas destinadas na carga horária do professor para as atividades de pesquisa se tornam escassas, diante da complexidade e da responsabilidade em relação ao que representa a pesquisa para os professores/pesquisadores, para os alunos e para a instituição como um todo.

Nessa conjuntura, registramos que as atividades acadêmicas do profissional docente e os encargos inerentes ao exercício de ser professor/pesquisador são plausíveis de analogias, uma vez que os docentes precisam fazer “magia” com a carga horária que lhes é prevista para concretizar as demandas inerentes à docência. Sem ainda considerar a carga horária para as atividades cotidianas extraclasse, na orientação de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado, e as atividades administrativas de gestão.

Vaillant e Marcelo (2012) apontam, nesse sentido, que os professores universitários têm, como uma de suas responsabilidades, orientar os estudantes em trabalhos de pesquisa concretos ao longo de toda a carreira. Esse entendimento implica uma orientação que vise ao incentivo da leitura, ao aprender a ler, a entender e a produzir pesquisas, a partir da mediação e do suporte teórico necessário ao desenvolvimento de cada temática.

De acordo com esse entendimento, os autores nos chamam a atenção quanto ao caráter de exigência e compromisso social do investigador, bem como quanto ao fim científico e a fonte de saber plural para as atividades de orientação de pesquisa. Pois, no campo científico, não basta fazer pesquisa, se esta não fizer parte de um processo de formação crítica do pesquisador, à luz da temática e/ou contexto investigado. Para dar corpo à pesquisa, o professor/pesquisador constrói e reconstrói conhecimentos e compartilha informações, quando está aberto a recebê-los e, desse modo, o campo de visão vai se tornando maior e as fragilidades menos latentes.

Ao decorrer desta discussão teórica, voltamos a enunciar o universo da pesquisa e do ensino, como atividades intrínsecas à aprendizagem e como desafios do professor/pesquisador. Nessa ótica, olhamos também para o processo de solidão da pesquisa, no sentido do professor/pesquisador se retroalimentar somente de seus saberes e não conseguir aprender com o outro e, muito menos, ensinar os saberes advindos da pesquisa com os seus alunos. Demo (2000, p. 8) evidencia que “a característica emancipatória da educação, [...], exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos”.

Consoante a isso, o professor/pesquisador necessita encontrar nos sujeitos do processo educativo as relações favoráveis para discutir e problematizar seus saberes e para ensinar e aprender em conjunto. Essas relações implicam o despertar das dimensões intra e interpessoais, já que o professor/pesquisador e seus alunos são os sujeitos que constroem o ensino e a pesquisa no contexto universitário. Destacamos que as situações de mediação pelo professor/pesquisador corroboram posturas inovadoras e investigativas aos alunos. Dessa maneira, Freire (1996) sinaliza que a questão da mediação do professor/pesquisador é despertar a curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, que provoca o compromisso do professor com a consciência crítica do educando.

Acreditamos, portanto, que, no universo da docência, a perspectiva de qualificar o ensino pela atividade de pesquisa conduz ao professor/pesquisador ter em si e sobre sua prática pedagógica, uma constante [re]significação e criticidade, tornando-o capaz de questionar seus próprios caminhos dentro da pesquisa como sujeito ensinante e aprendente.

Assim, percebemos a necessidade do professor/pesquisador direcionar suas experiências para consolidar o campo investigativo das disciplinas que ensina ou das pesquisas que orienta, em prol de construir e aprimorar novos conhecimentos aos acadêmicos

que estão em processo de formação e àqueles que se interessam para a pesquisa. Isso retoma a perspectiva da teoria de Vygotski, porque implica na prática social docente e no seu modo de ensinar e como os alunos conseguem se apropriar desses saberes. Precisamos observar esses caminhos de ensinar e de aprender pela atividade de pesquisa, uma vez que professores e alunos estão também em processo de aprender a reconhecer e a descortinar esses movimentos de aprendizagens.

Entendemos que, no universo de educar pela pesquisa, os desafios podem apontar para mudanças de atitude do professor/pesquisador, de modo a refletir sobre a própria prática pedagógica e tornar-se crítico de seu ensinar e de suas produções acadêmicas. Educar pela pesquisa implica no desenvolvimento das atividades de ensino, de forma a dar sentido e significação em todo o conteúdo desenvolvido, utilizando-se dos saberes da pesquisa para dar sustentação à apropriação de outros saberes. Diante disso, a prática investigativa, atrelada aos conteúdos específicos de cada área do saber, poderá agregar transformação social, tecnológica e cultural, tanto do professor/pesquisador, como dos acadêmicos de Pós-graduação e graduação.

Entretanto, é preciso que mudanças externas e internas em nível institucional ocorram para que a atividade de pesquisa faça parte dos currículos dos cursos, pois espaços de discussão e preparação para pesquisa são necessários para integrar o universo dessas atividades aos saberes específicos dos conteúdos.

O tempo destinado à pesquisa é elemento fundante para o processo de compartilhamento de conhecimentos, teorias e práticas entre professores/pesquisadores e estudantes, de modo a motivar a postura investigativa na docência e qualificar as concepções teóricas e práticas docentes. Outro significativo é a criação de espaços para a atividade de pesquisa, para o professor/pesquisador incitar a reconstrução de mudanças no cotidiano da sala de aula e, dessa forma, desenvolver um ensino articulado à profissão como um todo.

Acreditamos que essas atitudes investigativas de formação necessitam abranger as atividades de pesquisa no ensino e na extensão, no sentido de qualificar e fazer o professor/pesquisador sentir-se parte do processo educativo, a partir da reflexão dos saberes e das experiências vivenciadas para permear aspirações, com base no contexto sociocultural em que atua. Portanto, acreditamos que o professor/pesquisador, ao articular a pesquisa ao ensino de sala de aula, desenvolve um processo transformador de aprendizagem, sendo capaz de [re]significar a sua prática pedagógica.

3.3 SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Compreender as demandas assumidas pelo professor/pesquisador e suas implicações no desenvolvimento de sua atividade em contextos emergentes demanda reconhecer que estamos falando de um professor que, ao longo de sua trajetória e carreira, construiu saberes que serviram de base para exercer a sua profissão.

Os saberes de um professor, segundo Tardif (2011, p.16), “são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc”. O mesmo autor argumenta que o saber nunca provém de uma única fonte e não é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos professores é o saber *deles* e se relaciona com a pessoa e a identidade de cada um.

Logo, entendemos que, na medida em que o docente percorre sua trajetória, como professor/pesquisador, no espaço da universidade, ao mesmo tempo vai articulando e reelaborando saberes que compõem sua docência. Trata-se de saberes que “estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador” (TARDIF, 2002, 105). Desse modo, saber e trabalho estão imbricados, pois se referem a um saber que é parte da experiência de trabalho produzida socialmente. Desse modo, são saberes que foram sendo adquiridos dentro do contexto da profissão docente e que foram, ao longo do percurso profissional, sendo, muitas vezes, incorporados, modificados e adaptados conforme as fases e os momentos da carreira.

Se saber e trabalho estão intimamente relacionados, para Tardif (2002), isso significa que as relações com os saberes docentes não são relações estritamente cognitivas, ou seja, são relações mediadas pelo trabalho, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Nessa lógica, compreendemos que o saber do professor/pesquisador traz as marcas de um saber pessoal apreendido durante o transcurso da carreira, implicado pelas [re]significações e reelaborações do e no trabalho docente.

Nessa perspectiva, o professor/pesquisador, ao se apropriar de saberes, desenvolve-se profissionalmente. Isso implica estar aberto a aprender permanentemente, ao longo de sua trajetória profissional e em interação com o meio em que atua, o que possibilita e habilita o professor a exercer suas funções profissionais e a dar conta das demandas que lhe são exigidas.

Nesse sentido, García (1999) identifica o professor como um profissional do ensino, desse modo, adota o conceito de desenvolvimento profissional dos professores para se referir a uma abordagem de formação docente, que valorize as características contextuais e organizacionais e que seja orientada para a mudança das práticas educativas. Sendo assim, o desenvolvimento profissional influencia todo um contexto educativo, pois está intrinsecamente ligado à instituição de trabalho, ao currículo, ao ensino e à inovação.

Assim, entendemos que os saberes docentes estão vinculados ao desenvolvimento de constituir-se professor/pesquisador, na medida em que a apropriação dos saberes colabore para dar continuidade à produção cotidiana de conhecimentos para o exercício da profissão. Tendo em vista que o desenvolvimento profissional docente abarca desde a formação inicial até o exercício continuado da docência e, neste percurso, o professor constrói um repertório de conhecimentos, fazeres e saberes voltados à complexa tarefa de ser professor/pesquisador no contexto da universidade.

Os saberes que o professor/pesquisador constrói no seu percurso profissional são “compostos de vários saberes, oriundos de fontes diferentes, e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” (TARDIF e GAUTHIER, 1996, p.11). Desse modo, esse professor/pesquisador constituiu os saberes ao longo de sua formação e carreira, de forma evolutiva e contínua. Trata-se de saberes que são mobilizados permanentemente no exercício diário da profissão e constituídos por meio do desenvolvimento profissional.

Isso culmina em reconhecer que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, sistemático, reflexivo e organizado (ISAIA, 2006), no qual implica um percurso marcado de finalidades que emergem no transcurso da carreira, pela necessidade de aprender e reelaborar os saberes e fazeres da docência, que são permeados pela própria vontade do professor e pela instituição que trabalha.

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

Sinalizamos, nessa direção, que o professor/pesquisador aprende os saberes da docência e os constitui nas inter-relações entre sujeitos, que discutem problemas e dificuldades sobre a própria prática docente. Por isso, compreendemos que o desenvolvimento

profissional é permeado pela relação de reciprocidade entre sujeitos, haja vista que aprender a docência e os saberes e fazeres da prática cotidiana exige o reconhecimento de estratégias de ensino, pesquisa, orientação e planejamento.

3.3.1 Saberes Docentes

Os saberes docentes existem quando associados à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Nessa lógica, Tardif (2011, p. 20) descreve que os saberes dos professores “são plurais e temporais, uma vez que, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. Assim, compreendemos que o desenvolvimento profissional docente é influenciado por um saber temporal e heterogêneo, que se aprende e se domina progressivamente nas ações do ensinar, através do contato com saberes diversos da natureza da cultura acadêmica e do contexto institucional, que envolvem a criação, os espaços de interlocução pedagógica e a aceitação dos desafios de aprender, de ser e de se fazer docente.

Sendo assim, é importante entendermos como a discussão dos saberes docentes foi se introduzindo no campo da educação ao decorrer da história. Diante dos estudos dos autores na linha do tempo, visamos identificar os saberes que o professor/pesquisador mobiliza para desenvolver suas atividades de pesquisa.

A linha do tempo marca a discussão sobre os saberes, sua natureza e o seu saber-fazer com início na década de 80 com iniciativas "na questão do saber dos professores" e, ao longo dos tempos, estudos evoluíram-se pelo “mundo anglo-saxão e mais recentemente na Europa” (TARDIF, 2002, p. 10). Estudiosos como Shulman (1986), Cunha (1999), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998), Pimenta (1999), Tardif (2000; 2002), vem estudando esta temática dos saberes docentes no Brasil, desde a década de 90, e intensificaram os seus estudos ao longo dos anos 2000.

As pesquisas versaram sobre a discussão dos saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da educação básica, saberes vindos da formação profissional para o magistério, saberes construídos a partir de programas e livros didáticos e saberes elaborados e [re]significados na sua própria experiência profissional. Do mesmo modo, sobre os saberes oriundos da sala de aula e dos contextos educativos, os saberes da formação permanente e os

saberes culturais e históricos desenvolvidos, em vista das evoluções e das demandas da sociedade.

Contudo, nesta tese, damos ênfase aos saberes elencados por Tardif (2002, 2011), em vista de sinalizar que os saberes são advindos de várias fontes e reportam os oriundos do seio familiar, do ambiente de vida e da educação. Nesse sentido, também acena para os saberes construídos na escola, em nível primário e secundário, os da formação inicial e continuada, os da prática no contexto da escola, da sala de aula e das experiências entre os sujeitos do cenário educativo e os ligados à instituição universitária e os saberes no tocante a atuação profissional.

Os saberes de Tardif (2011) servem de base aos professores para realizarem seu trabalho em sala de aula, porque o saber docente não pode ser separado de uma definição do saber ensinar, uma vez que está implicado nas relações sociais que os professores estabelecem com os sujeitos do contexto de aprendizagem. Em vista disso, não é possível falarmos em um aprender generalizado de ser professor, mas entender esse saber a partir do contexto de cada docente, no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam (ISAIA, 2004; 2006; BOLZAN e ISAIA, 2006).

Diante do exposto, olhamos para o professor/pesquisador e buscamos identificar como os saberes da atividade de pesquisa desse docente repercutem na suas atividade docentes, não em um sentido fechado da pesquisa ao ensino, mas da natureza diferente que a pesquisa pode envolver as variadas fontes de saberes, que complementam e ampliam a apropriação do conhecimento nas atividades de ensino.

Então, ao estudarmos os saberes de Tardif (2002), temos que reconhecer que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações entre professores e alunos. “Há que situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p. 16). Essa perspectiva encontra-se ancorada nas bases teóricas de Vygotski (1995), por este salientar que, na articulação entre as vivências com o outro e nas mobilizações de saberes, que o sujeito agrega novos conhecimentos ao decorrer da sua história e com as diferentes culturas, tornando-se ensinante e aprendente.

É importante considerarmos, a partir dos constructos de Vygotski (1995), que a aprendizagem de saberes se constrói nas relações do sujeito com a sociedade. Por isso,

entender os saberes docentes em uma relação plural e social é envolvê-los em uma teia, cujo repertório de saberes implica o ato de ensinar e de despertar saberes e conhecimentos a outros sujeitos, construindo, assim, novas possibilidades para a [re]significação da prática pedagógica do professor e a construção dos processos de ensinar e de aprender.

A pluralidade do saberes pauta-se na concepção da amplitude de saberes que formam o professor e, neste caso, o professor/pesquisador, entendendo que a sua atuação na prática pedagógica se constrói a partir de um trabalho coletivo desenvolvido pela instituição. Nessa conjuntura, temos que olhar para o professor/pesquisador como um sujeito que desenvolve a sua individualidade na construção de suas práticas pedagógicas e na relação com a diversidade do contexto universitário, de modo a contribuir para elaborar e construir novos saberes, a partir dos desafios que tem que enfrentar.

Conforme Tardif (2002, p. 361), “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos”, pois sua prática agrega diferentes saberes, que se constituem nas relações estabelecidas pelo contexto social. Desse modo, o percurso profissional docente vai permear um repertório de saberes que demandam vários conhecimentos, a fim de exercer as atividades de ensino relativas à docência de disciplinas, de projetos e de pesquisa, que promovam e incentivem a interação entre o contexto educativo e a comunidade.

A construção do repertório de saberes plurais implica no desenvolvimento profissional e na constituição da docência desse professor que atua no contexto da pós-graduação e da graduação, sendo protagonista no seu processo de ensinar e de aprender como pessoa e profissional. Nessa direção, Isaia e Bolzan (2009b, p. 135-136) sinalizam que o “processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência e que “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”.

Em face às ideias de Tardif (2002) e Isaia e Bolzan (2009b), referenciamos que o desenvolvimento profissional de ser professor permeia processos de elaboração de saberes para a docência que são produzidos por toda a carreira, em campos institucionais e profissionais variados e nos modos de integração na atuação docente. Sendo assim, podemos afirmar que os saberes dos professores são personalizados e situados, já que dependem do modo como cada professor se constrói ao longo da trajetória docente (ISAÍIA 2006; BOLZAN, 2007).

Então, a partir dessa tessitura, apresentamos os saberes plurais de Tardif (2002) formados pela amálgama dos saberes provenientes da **formação profissional**, dos **saberes disciplinares, curriculares e experienciais**.

Nesse sentido, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) revelam-nos as bases necessárias para o ensinar, que estão comumente relacionadas aos saberes que os docentes utilizam em suas práticas. O que é primordial saber para ensinar em diferentes contextos sociais são os saberes provenientes das atividades de pesquisa que poderão servir de alternativa transformadora para o ensino, o que implica na produção de novos conhecimentos, a partir dos saberes da experiência e do campo específico.

Assim, Tardif (2002, p. 36) aborda, como via de construção dos saberes docentes, **os saberes da formação profissional**, definidos como “os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, de modo que a relação do “professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação”.

Nos saberes da formação profissional, sinalizamos como epicentro os saberes agregados e construídos na universidade, como instituição educativa que está sistematizada para desenvolver funções de ensino, pesquisa e extensão que visem à produção de novos conhecimentos e aplicação desses à realidade social. São saberes destinados à formação profissional e científica do futuro professor/formador, de modo que sejam incorporados à prática docente. Sinalizamos que a apropriação desses saberes tem por objetivo transformá-los em conhecimentos científicos e tecnológicos para o processo de ensinar e de aprender a profissão de educador.

Diante disso, no plano institucional, a articulação entre as ciências que produzem conhecimentos e a prática docente se estabelecem, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Nessa direção, reconhecemos que o futuro professor tem os primeiros contatos com os saberes da pesquisa na formação inicial, construindo experiências de aprender a ser professor e de ser pesquisador, de modo que esses conhecimentos vão sendo incorporados e aprimorados a cada dia. Ao assimilar e internalizar os saberes da docência, o futuro professor constrói o início de uma trajetória pela e para a pesquisa e vai consolidá-la no decorrer da sua formação continuada e na atuação profissional.

É importante considerarmos que, nessa fase de formação inicial, os saberes que estão sendo elaborados implicam no desenvolvimento profissional, haja vista que aprender a

produzir professor exige aprender os saberes das competências e habilidades da profissão docente.

Logo, o processo de aprender a ser professor se dá por toda a formação acadêmica (ISAIA, 2005; ISAIA e BOLZAN, 2005; 2006; 2007). Na academia, é constituído o conjunto de saberes para a formação profissional, que se aproximam dos conhecimentos necessários às práticas de atuação propriamente ditas, que irão orientar a atividade pedagógica do professor no futuro contexto de trabalho. Esses saberes têm por objetivo permear a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, implicada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão necessária à atuação docente.

Nesse sentido, García (1999) destaca que o processo de aprender a ser professor e aprender o saber-fazer e ensinar é uma progressão que acontece na formação acadêmica e durante a carreira, acompanhada, geralmente, de um maior domínio do trabalho e do bem estar pessoal no tocante aos alunos e as exigências da profissão. Vão em direção às indagações sobre os processos pelos quais os professores constroem saberes e sobre os tipos de saberes que se apropriam no processo de formação inicial.

Neste momento da discussão, remetemo-nos aos saberes da formação profissional para a constituição da docência, porém para o exercício da profissão não bastam somente esses saberes. Já que estamos refletindo sobre a profissão de ser educador, necessitamos compreender quais conhecimentos acerca do currículo, da avaliação, do planejamento e da organização do trabalho pedagógico são inerentes à profissão.

Assim, Tardif (2011, p. 37) aponta que “a prática docente não é apenas objeto de saber das ciências da educação, ela também é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Para o autor, esses saberes se integram aos saberes da formação profissional para a constituição da prática docente, que envolvem mais diretamente os conhecimentos dos processos de ensinar e de aprender, como por exemplo, a didática, o planejamento, a avaliação do ensino e da aprendizagem, as metodologias, as técnicas de ensino, etc.

Os saberes de cunho pedagógico são mobilizadores, a partir de vários outros saberes oriundos de reflexões sobre a “prática educativa em um sentido amplo, que conduz a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37). Para os formadores, esses saberes apresentam-se como bases para reflexões

sobre a prática educativa, no sentido de orientar a ação pedagógica dos saberes e fazeres da docência. Isso porque o saber pedagógico é construído pelo professor no dia a dia da sala de aula, o qual fundamenta a sua ação docente; logo, é um saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos e no contexto educativo onde atua.

Nessa direção, compreendemos que o contexto educativo é complexo por natureza, o que indica que, muitas vezes, o professor terá que reconstruir os seus saberes disciplinares⁷² ancorados por um saber pedagógico, a fim de proporcionar situações de ensino organizadas intencionalmente.

Diante disso, Cunha (2009) afirma que não podemos esperar que os saberes pedagógicos sejam aprendidos somente a partir das experiências de trabalho, descortinadas nas práticas cotidianas. É necessário que o professor domine seu campo de conhecimento para atender ao contexto educativo para o qual se dirige, buscando refletir sobre os modos como os estudantes respondem ao trabalho que propõe.

Nesse viés, entendemos que os saberes disciplinares, embora não sejam criados pelos professores, necessitam fazer parte de seus saberes, pois eles necessitam conhecer profundamente a disciplina, sua estrutura, construção histórica e métodos que planejem o seu processo de ensino.

Diante disso, Tardif (2002) elucidou que, para consolidar a constituição dos saberes docentes, principalmente àqueles advindos dos mais variados campos do conhecimento, além dos de cunho de formação profissional, pedagógico e disciplinar, é necessário reportar aos saberes curriculares.

Os saberes curriculares são saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica do professor/pesquisador. Para Tardif (2002, p.38), esses “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição [...] categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. Nessa perspectiva, trata-se de um saber importante para a consolidação do saber fazer no espaço de trabalho, servindo de base para o ensino e para o exercício da docência universitária.

⁷² São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados na universidade, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos. [...] Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2011 p. 38).

São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento, que são produzidos e acumulados pela sociedade no decorrer da história, devendo ser administrado pelas instituições científicas e o acesso a eles deve ser possibilitado pelos contextos educacionais.

Em outras palavras, os saberes curriculares apresentam-se em forma de programas de interações com grupos de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização. Sendo assim, os docentes necessitam aprender a aplicar, na passagem dos saberes científicos para os saberes apresentados no contexto da profissão, os conteúdos curriculares desses programas, que se assemelham mais a uma atividade política e social do que a mera técnica.

Referenciamos esses programas com fim mais político e social por pertencer a interesses hegemônicos e práticas que visam transformar a educação, segundo a visão de um grupo responsável pelo planejamento dessas ideias. No contexto do ensinar, o docente vai aplicar os conteúdos culturalmente aprendidos e historicamente construídos com a sociedade, de modo a colocá-los em prática no cotidiano da sala de aula, mas muitas vezes não sabendo como agir diante de tais saberes.

Acreditamos que a adoção de programas padronizados não leva em conta a diversidade do contexto educativo, pois nem sempre esses programas abarcam a cultura e a história de um espaço educacional. Tardif (2011, p. 45) evidencia que os “sistemas educativos são concebidos como instituições em massa, que dispensa a toda a população a ser instruída em um tratamento uniforme, garantido por um planejamento centralizado [...] como um modelo fabril da produção industrial”.

São programas que, de certo modo, visam indicar a forma de planejar e balizar as atividades pedagógicas por intermédio de um sistema de atividades curriculares organizadas hierarquicamente. O que fica como ponto de interrogação é a falta de equivalência dos saberes que estão objetivados nesses programas e os saberes dos professores em relação à realidade da sala de aula e do contexto na qual os alunos estão inseridos.

Assim, muitos desses saberes curriculares vão ser aprendidos na testagem do dia a dia, por meio de tentativas que proporcionem a elaboração de um saber que construa algum tipo de conhecimento no contexto educativo. Diante de tal situação, Tardif (2011) refere que os professores não buscam somente realizar objetivos, mas atuam sobre um objeto.

Para trabalhar com esse objeto, precisamos ter muita sensibilidade, uma vez que o trabalho dos professores é sobre os sujeitos, que possuem individualidades e tempos diferentes de aprendizagem, com os quais ele vai construir relações humanas, individuais, sociais e de saberes. Desse modo, é importante entendermos que, sendo a docência uma ação humana, envolvendo uma pluralidade de saberes, ela tem sua ação educativa constituída dentro de um ambiente complexo que demanda saberes que servem como instrumentos úteis para a organização do ensino. Assim, consideramos que o professor, ao conduzir sua disciplina, dá a forma e o colorido para que aconteça o processo de ensino e de aprendizagem, ainda que essa disciplina tenha sido pensada e organizada, no projeto político pedagógico, por outros agentes internos e externos.

Nessa forma, Tardif (2011), ao referir sobre os saberes curriculares, faz menção a necessidade de o professor criar microestratégias, cujo desafio consistiria em determinar quais os saberes pertinentes dentre os saberes estabelecidos no currículo ou em um programa de aprendizagem. Essa visão do autor remete-nos a pensar no docente da pós-graduação e da graduação, a agir de forma diferenciada para consecução de uma prática pedagógica capaz de trabalhar os conteúdos programáticos e deles problematizar e construir o ensino.

O pensamento de Cunha (2010) corrobora no mesmo sentido, de planejar as atividades de ensino trabalhando os conteúdos curriculares, com planejamento e seleção de estratégias, que os contemplem e os tornem promotores da construção de saberes e fazeres da prática docente. A mesma autora faz uma crítica à organização dos saberes curriculares por parte da instituição educativa e dos programas implantados, no sentido de evidenciar que nem sempre os conteúdos que são propostos atendem às necessidades que a sociedade demanda e espera da educação.

Pressupõe, então, inferir que os saberes não são só conhecimentos empíricos, nem só teóricos isolados, pois dependem, em grande medida, da compreensão do professor em entender quais os saberes necessários à prática educativa e como interpretá-los. Assim, Cunha (2010) destaca que as mudanças nos saberes curriculares necessitam ser repensadas pela universidade, em face das mudanças que implicam o ingresso de estudantes, cada vez mais diversificados, tanto nos aspectos cognitivos, como nos conhecimentos prévios da escolarização. Salientamos que os estudantes vêm como uma motivação e expectativa em relação à construção de saberes que a universidade pode lhes proporcionar e da qualificação necessária para o ingresso no campo profissional.

Então, compreender os significados e a pertinência social dos saberes curriculares, para que se configure, no espaço da sala de aula, a apropriação de conhecimentos plurais e de vida, são atitudes que necessitam ser consideradas pelas instituições responsáveis pela formulação dos saberes a serem contemplados nos currículos de cada curso. Nesse sentido o professor, a partir desses conhecimentos, pode relacioná-los com o contexto da prática pedagógica e com os saberes sócio-históricos dos alunos.

Assim, para mobilizar saberes nas suas atividades docentes, o professor necessita pesquisar e compreender as demandas dos contextos em que está imerso. Isso exige dele aprender novos saberes com a pesquisa, não com um fim em si mesmo, de forma estática e dogmática, mas desenvolvidos e articulados sob a ótica argumentativa e social da cientificidade, que sistematiza esses saberes, integrando-os às práticas educativas de sala de aula. Dessa maneira, vimos à possibilidade do professor/pesquisador construir saberes dos conteúdos curriculares, ampliando a construção do processo de ensinar e de aprender, inter-relacionados aos saberes oriundos das ciências da educação.

A partir disso, temos que considerar os saberes curriculares em confluência com os saberes que norteiam a atividade docente e que são elaborados em consonância com os desafios da sociedade atual, que são atrelados na prática da profissão. Os saberes da formação profissional, os saberes pedagógicos e os saberes curriculares se conectam aos saberes experienciais. Os saberes da experiência se originam propriamente da prática da profissão docente e nela vão sendo consolidados.

Tardif (2002, p. 39) apresenta, então, **os saberes experienciais**, como os saberes que são desenvolvidos “pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão por meio de saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. São os saberes que surgem da experiência e que se consolidam nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁷³ e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Cabe elucidar que é um saber que vai sendo consolidado através das experiências que se sucedem a cada dia e dos saberes que se articulam com diferentes saberes sociais das práticas docentes e das inter-relações com os sujeitos do processo educativo.

⁷³ O *habitus* está relacionado ao exercício docente, como produto de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade (BORDIEU, 1993).

Os saberes experienciais, segundo Tardif (2002, p. 55), passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem “suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Os saberes da experiência vão sendo constituídos e reelaborados ao longo da carreira, logo exigem dos professores movimentos de dedicação, estudos, ética e compromisso com a profissão de educador.

Observamos que o autor chama a atenção aos saberes da experiência, em relação aos outros saberes que constituem a profissão docente. Esse destaque se explica pela relação de exterioridade que os professores mantêm com este saber, pois não controlam a sua construção e sua circulação. Quando nos referimos à questão da exterioridade do saber experiencial, visamos elucidar que é por meio desse saber que o professor conduz sua ação docente, visto que os saberes experienciais ou práticos são resultados de construção individual e compartilhada, alicerçadas ao longo do desenvolvimento profissional.

Nessa direção, Cunha (2010) aproxima-se das ideias de Tardif (2002), demonstrando que o professor possui uma diversidade de saberes que compõem a sua docência. Isso implica em conhecer, constituir e administrar todos esses saberes no exercício da profissão, tendo a compreensão que os saberes são mobilizados e reconstruídos na prática pedagógica atrelada à realidade e pelas atividades inerentes à atuação profissional, que são exigidas no cotidiano do trabalho.

Nesse processo, entendemos que a produção dos saberes experienciais se estabelece nas atividades exercidas no contexto educativo em interação com outros sujeitos, os quais se constituem por relações sociais. Dessa forma, os saberes da experiência, adquiridos na articulação dessas relações e em diversos espaços, vão permitindo a reelaboração de outros saberes e, assim, orientando a prática docente.

Logo, os saberes da experiência tornam-se um significante para estruturar a prática docente, conforme as demandas dos diferentes espaços educacionais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento dos saberes da experiência é um processo de crescimento pessoal e profissional conquistado mediante as relações entre o contexto educativo e os sujeitos envolvidos, em um processo de mudanças e de adaptações que visem a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, Cunha (2010) corrobora que os saberes da experiência se reestruturam “com os saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades”.

Nessa condição, o professor, junto com os estudantes, aprimora ações e faz mudanças capazes de favorecer aprendizagem significativa. A autora destaca que isso envolve a seleção de técnicas e procedimentos de ensino, bem como a seleção de recursos apropriados para o processo de ensinar e de aprender. Assim, o professor e o aluno tornam-se sujeitos das práticas de sala de aula; tal processo pode colaborar na [re]significação dos saberes.

Entretanto, Cunha (2010, p. 23) sinaliza que “os saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado aprender-fazendo”. Antes disso, são saberes que necessitam de uma constante reflexão teórica que favoreça o exercício da condição intelectual do professor. Nesse viés, o professor necessita refletir constantemente sobre as práticas de atuação e, desse modo, fortalecê-las por meio de uma base teórica que consolide e redimensione o seu trabalho pedagógico.

Nessa direção, Cunha (2010) e Tardif (2002) ressaltam que as relações que o professor estabelece com seu trabalho são de natureza humana, sujeitas a interferências valorativas e construídas num contexto de complexibilidade. Em vista disso, é ineficaz pensarmos que o professor tem controle direto sobre seu objeto de trabalho, como acontece em outros campos profissionais. Consoante à posição dos autores, compreendemos que o professor não pode forçar o aluno a aprender, se este não estiver empenhado e motivado para o processo de aprendizagem.

Por essa razão, sob o olhar no professor/pesquisador, percebemos que os saberes da experiência são resultados de uma construção individual, compartilhada e corroborada por meio de processos de legitimação social.

3.3.2 Desenvolvimento profissional

É importante considerar que o desenvolvimento profissional implica em compreender o professor na sua integralidade, como pessoa e profissional, que se constitui no contexto da universidade, sendo protagonista do processo de ensinar e de aprender.

Assim, somam-se a esta discussão os estudos já citados de Tardif (2002) e Cunha (2010) e os de García (1999), que serão referenciados e se traduzem na constituição dos

saberes pelos professores, através do campo de formação (instituições de educação superior), compreendido como espaço⁷⁴ social concreto, que se constrói em várias origens educativas.

Iniciamos compreendendo o conceito de desenvolvimento profissional, a partir dos estudos de García (1995, 2009), Zabalza (2004) e Isaia (2006).

García (1999) adota o conceito de desenvolvimento profissional de professores, porque entende que se adapta a concepção do professor como profissional do ensino, que evolui e continua aprendendo no decorrer da carreira. O autor escreve sobre o desenvolvimento profissional dos professores, a partir da valorização de seu caráter contextual, organizativo e orientado a mudança. Em suas palavras,

o desenvolvimento profissional dos professores é como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. [...] Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. (GARCÍA, 2009, p. 7).

Assim, o desenvolvimento profissional docente, para o autor, consolida-se, a partir de uma perspectiva dialógica, de modo que as trajetórias pessoal e profissional sejam parte desse processo de formação permanente. Um processo que priorize o caráter contextual e organizacional, orientado para a mudança, superando a visão individualista das ações de qualificação docente e sinalizando para ações de compartilhamento de saberes e fazeres.

Na mesma direção, Zabalza (2004) define que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência.

Para Isaia (2006, p. 375b), o “desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente”.

Por isso, definimos, a partir dos estudos dos autores, que o desenvolvimento profissional engloba os saberes que os professores utilizam no exercício da atuação docente

⁷⁴ Cunha (2010) define espaço como distância entre dois pontos ou a área ou o volume entre limites determinados e lugar como espaço ocupado, espaço próprio para determinado fim.

para desempenhar suas funções de educador, sob a perspectiva de evolução e continuidade da construção dos conhecimentos inerentes à docência.

Quando García (1999, p.154) destaca a “concepção do professor como profissional do ensino, ao mesmo tempo sinaliza uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores”. Isso implica também na abordagem que a atividade de desenvolvimento profissional não afeta somente os professores, mas toda a pessoa com responsabilidade ou implicação na melhora da sua instituição educativa. Logo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores está imbricado e se produz dentro do ambiente da organização educativa, na qual trabalham.

Nessa perspectiva, García (1999), com base nos estudos de Howey (1985), destaca as seis dimensões que envolvem o desenvolvimento profissional do professor e que são relevantes para melhorar a capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, de conhecimento e de atitudes na ação do ensino:

[...] Em primeiro lugar o desenvolvimento pedagógico (melhora o ensino do professor mediante atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em boas destrezas instrucionais ou de gestão de classe). Em segundo lugar, o conhecimento e compreensão de si mesmo, dirigida a conseguir do professor uma imagem de si mesmo equilibrada e de auto-realização. A terceira dimensão do desenvolvimento cognitivo, se refere a aquisição de conhecimentos e melhora das estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o desenvolvimento teórico baseado na reflexão do professor sobre sua prática. A quinta dimensão da investigação é o desenvolvimento profissional que sustenta a investigação, e a sexta e última, o desenvolvimento da carreira, mediante a adoção de novos papéis docentes (p. 155-156).

Essas dimensões visam integrar a formação do professor para dar conta dos saberes da profissão docente nas ações educativas de ensino e delinear caminhos para a sua trajetória pessoal e profissional (ISAIA e BOLZAN, 2008). No sentido de preparação dos professores para melhorar a aprendizagem dos alunos, como também de reelaborar compreensões e novos conhecimentos, a fim de entender as mudanças do contexto institucional e aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

Ainda, sinalizamos que essas dimensões referem-se ao desenvolvimento profissional do professor, como a capacidade dele manter a curiosidade pelo saber e manter-se motivado por inquietações, que surgem na prática cotidiana da sala de aula. Essa curiosidade conduz o educador à busca por aprender e estudar novas teorias, a qual constitua inovações para o seu processo de ensino e de aprendizagem (GARCÍA, 2009). Essa idéia de curiosidade está articulada a “sede” pelo conhecimento que pode gerar, também, o interesse pelo diálogo com

colegas mais experientes, para analisar situações que emergem durante a prática pedagógica, a fim de buscar apoio para lidar com as circunstâncias da diversidade educacional.

Nessa direção, compreendemos que o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de reflexão, de elaboração de ideias e busca de soluções. García (2009) destaca que a profissão docente é uma profissão do conhecimento, sendo que o professor é o protagonista desse processo, sendo capaz de transformar os conhecimentos em aprendizagens relevantes aos estudantes. O autor cita que as definições,

tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (GARCÍA, 2009, p.10).

Contudo, comenta que o conceito de desenvolvimento profissional docente teve algumas mudanças na última década, em decorrência da evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. O autor reporta-se a estudar outros autores e cita Villegas e Reimers (2003), que discorrem sobre o desenvolvimento profissional docente como um processo que acontece a longo prazo, que integra diferentes oportunidades de crescimento e de experiências, sistematizadas de forma a colaborar e incentivar o crescimento e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Nessa direção, García (2009) cita uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional docente, considerando as características que emergem a docência,

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão [...];
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. [...] Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza[...].
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos que consideram o contexto de atuação [...];
4. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da contexto institucional [...], no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo [...] alguém que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência [...];
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo [...];
7. O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável [...].

Diante do exposto, compreendemos a complexidade que é a profissão docente e como o professor se constitui em meio à diversidade e às situações de mudanças políticas, educacionais e econômicas. Logo, sinalizamos que este profissional necessita ter a concepção de como desenvolver o seu aluno, mas também o contexto institucional onde atua.

Outra situação que se torna relevante é o planejamento voltado para a aprendizagem social do sujeito, como também uma formação contínua e evolutiva para a sua prática pedagógica. A reflexão sobre os conhecimentos, a partir da experiência, proporciona bases para mudanças, para construir teorias e novas práticas pedagógicas que resultem em aprendizados.

Elucidamos que, para compreender este intrincado processo da sua atividade, como fonte de aprendizagem, implica a ocorrência de três momentos inter-relacionados.

No primeiro, o docente tem que compreender a tarefa educativa a ser realizada. Em um segundo, saber quais as ações e operações necessárias para realizá-la. Em um terceiro, ser capaz de autorregulação da tarefa, podendo refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos a que se propôs (BOLZAN e ISAIA, 2009, p. 136-137).

Em vista disso, esses processos envolvem a reflexão pessoal e interpessoal que exige do professor a consciência de que aprender e renovar seus saberes, por meio de diálogos com os pares e profissionais da área, facilita na constituição de valores, na reelaboração de ações e das práticas docentes. Essa perspectiva implica em conhecimento pedagógico compartilhado, entendido por Bolzan (2006, p. 56) como:

[...] as trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre os temas trabalhados coletivamente, implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhe a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda e estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual.

Essa visão estabelece que se considere o processo de ensinar e de aprender em uma perspectiva de continuidade, de evolução, de inacabamento, de rupturas de concepções e de [re]significação. Nessa direção, os estudos de García (2009) nos permitem vislumbrar a relevância de organização do trabalho docente, centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos voltadas à qualificação profissional para o mundo de trabalho.

Nessa lógica, compreendemos o desenvolvimento profissional marcado por trajetórias que envolvem atribuições, responsabilidades e comprometimento com a docência no contexto universitário (GARCÍA, 1999, 2009); (ISAIA, 2006); (BOLZAN, 2006).

Em vista disso, a intrínseca relação entre o desenvolvimento do contexto institucional e o desenvolvimento profissional dos professores conduz a entender como uma unidade base para mudanças e melhoras no ensino. Nessa perspectiva, “o desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas envolve todo o corpo educativo ocorrendo no desenvolvimento da organização em que trabalham” (GARCÍA, 1999, p.137).

Frente a essas considerações, o desenvolvimento profissional se aprimorará entre momentos de formação e momentos de prática profissional, situados na dinâmica de um projeto onde o professor, como sujeito da própria formação, constrói seus saberes ancorados na superação em resolver situações que emergem da diversidade do contexto educativo e social e da necessidade constante de reelaborar e [re]significar a sua prática pedagógica. Compreendemos, assim, que o desenvolvimento do trabalho docente necessita ser concebido, também, sob uma lógica de coletividade, inserindo uma proposta educativa reflexiva, através do qual as experiências de formação individual e coletiva sejam bases significativas para a construção de ações balizadoras para o exercício da docência.

Por essa razão, a prática pedagógica aprendida e desenvolvida na coletividade promove a apropriação e a [re]significação dos saberes teóricos, práticos e culturais, pois o contexto da sala de aula transforma e implica reflexões sobre as próprias práticas do trabalho pedagógico e seus efeitos para a reelaboração do conhecimento e da ação educativa.

Portanto, a partir dos estudos de Tardif (2002), García (1999, 2009), Isaia (2006) e Bolzan (2006), acreditamos que os saberes docentes são oriundos de distintas origens sociais, e são apropriados ao longo da trajetória de vida e da carreira profissional, o que constitui o desenvolvimento profissional docente. Logo, os saberes docentes estão imbrincados no desenvolvimento do professor, pois são constituídos progressivamente, no processo de ensinar e aprender da profissão de educador e nas intencionalidades e atitudes das ações teóricas e práticas docentes, conectadas ao contexto de trabalho e às experiências compartilhadas com os profissionais da área.

4 DESENHO DA TRAMA METODOLÓGICA

Compreendemos o desenho metodológico como o tramar das linhas de um tecido, que vai sendo articulado e tramado, conforme as etapas desenvolvidas nos processos narrativos. Para descrever como visualizamos a trama metodológica, lançamos mão de uma lupa, a fim de demonstrar que é possível ver os nós e as conexões que são estabelecidos durante a realização dos processos narrativos, para compreendermos as inter-relações que decorrem do caminho metodológico.

Assim, os fios significam as etapas da pesquisa ou cada procedimento a ser realizado; os nós que são tramados constituem as etapas já realizadas pela pesquisadora e a lupa colabora para ampliar a compreensão dos caminhos e das ações da pesquisadora ao tecer os fios deste estudo, a fim de compreender e realizar os processos narrativos.

Portanto, o desenho da trama metodológica representa a tessitura dos fios/elementos tramados nesse processo investigatório, na perspectiva sociocultural, em que esses professores/pesquisadores estão imersos. Assim sendo, sinalizamos a relação histórica, social e cultural existente entre os indivíduos que compõem este estudo, que são os professores/pesquisadores e o contexto de atuação, a universidade.

4.1 TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A aprendizagem do professor/pesquisador no contexto da universidade.

4.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Destacamos a inquietação, foco da investigação:

Como o professor universitário torna-se um pesquisador em contextos emergentes?

4.3 OBJETIVO GERAL

Compreender como o professor/pesquisador se constitui, a partir dos contextos emergentes.

4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar os saberes que o professor/pesquisador mobiliza para desenvolver suas atividades de pesquisa.
- b) Reconhecer os contextos emergentes nos quais os professores/pesquisadores estão imersos.
- c) Identificar as demandas inerentes à pesquisa que o professor/pesquisador assume.

4.5 DELINEAMENTO DA ABORDAGEM DE PESQUISA

O desenho desta investigação é tramado por uma metodologia que busca enfatizar o contexto universitário, de forma a retratar e contrastar os achados com os objetivos elencados, a partir da compreensão dos fatores históricos, sociais e culturais que implicam na sua constituição humana, de modo a identificar os significados das ações por ele desenvolvidas. Nesse sentido, Freitas (2002) sinaliza que produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. Assim, o pesquisador pretende entender o pesquisado como sujeito que dá sentido a sua própria trajetória pessoal e profissional, de maneira a revelar os percursos vivenciados e os decorrentes desse processo.

Diante dessa compreensão, optamos pela abordagem narrativa sociocultural, que direciona sua análise à compreensão dos fenômenos humanos, o que implica destacar que o conhecimento é apropriado nas relações com o outro. Também lançamos mão da pesquisa documental para extrair e regatar os dados, que possibilitaram ampliar a compreensão do objeto estudado e assim relacionar as informações com a contextualização histórica e sociocultural dos sujeitos e do contexto pesquisado.

Nessa direção, Vygotski (1991) entende que toda cultura implica no modo como o homem se organiza, se comunica e aceita esses valores, de modo a tomar consciência de seu desenvolvimento e interação com o meio. Em outras palavras, a internalização de atividades e comportamentos é reconstruída pelas ações e valores de uma dada cultura e dos meios externos que influenciam essas mudanças.

Então, a escolha da dimensão qualitativa justifica-se por ser um estudo que parte das narrativas dos sujeitos e proporciona, a partir da análise, compreender como as demandas de

pesquisa do professor/pesquisador implicam no desenvolvimento de suas atividades docentes. Nesse viés, a dimensão qualitativa, associada à abordagem sociocultural de Vygotski (1991), irá colaborar para compreender os significados dos discursos produzidos entre os interlocutores da pesquisa. Assim, buscamos reconhecer os saberes que o professor/pesquisador mobiliza, para o desenvolvimento das atividades docentes e identificar as demandas inerentes à pesquisa, de modo a dar voz e significação às trajetórias formativas pessoais e profissionais desses docentes (BAKHTIN, 2011).

Enfatizamos que a perspectiva sociocultural vai ao encontro de estudos de cunho qualitativo, pois ao valorizar a história e o contexto do ser humano, se compreende a significação dessas relações ao focalizar o particular do sujeito e ao contemplar a totalidade do seu contexto de vida. Desse modo, é possível reconhecer o homem em sua cultura e em suas relações.

Assim, neste trabalho, objetivamos compreender os professores/pesquisadores e o seu núcleo de ação, a Instituição de Ensino Superior na qual trabalham, a partir de suas atividades, valores, crenças, atitudes e saberes construídos na profissão docente em contextos emergentes.

Assim, Freitas (2002, p.27) corrobora que:

As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas, a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Reconhecer esse professor em sua totalidade significa entender que os fenômenos humanos estão relacionados pela integração do individual com o social e imersos nas relações e atividades humanas implicadas pelas aspirações pessoais e pelos perfis de trabalho da sociedade contemporânea. Logo, é possível identificar que cada sujeito possui suas particularidades e singularidades em sua trajetória, portanto, “[...] a bagagem sociocultural é um fator que distingue suas condições para se desenvolver durante as situações de ensino e aprendizagem” (BOLZAN, 2009, p. 5).

Nesse sentido, o contexto universitário configura-se em um *lócus* que potencializa as relações de aprendizagem, a partir da inserção na cultura, na interação social e nas atividades inerentes à formação e à constituição docente. À medida que este professor avança em sua

trajetória acadêmica e profissional, surgem novos desafios e com eles a necessidade de se apropriar de outros saberes, a partir da diversidade e de suas demandas.

Diante do exposto, Bolzan e Isaia (2006) entendem que as demandas de um docente em sua trajetória profissional implicam no domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, sem desconectar a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores.

Nessa perspectiva, Vygotski (2003) afirma que o sujeito se desenvolve em toda a sua complexidade pela apropriação das vivências histórico-culturais, uma vez que o ambiente influencia significativamente o comportamento biológico e cognitivo. Nesse sentido, compreendemos que os sujeitos desenvolvem-se pelo processo de interação social e, dessa forma, organizam estruturas complexas, ampliando as características psicológicas humanas e superiores. Tais premissas do sujeito constituem-se, transformam-se e [re]significam-se pelas relações estabelecidas em uma determinada cultura, já que o homem é fruto de mudanças qualitativas e quantitativas que permeiam os processos de mudanças sociais.

Bakhtin (2011) trabalha com a ideia de um sujeito em constante [re]significação, pois em suas vivências não se submete a uma forma fixa e muito menos invariável. Dessa maneira, os movimentos que os professores realizam durante a sua trajetória formativa são impregnados de sentimentos e de valores, que são internalizados e externalizados, tanto nas ações teórico-práticas da docência, quanto nas atitudes pessoais.

Assim, entendemos que a construção do ensino parte da relação entre professor e aluno, ou seja, diferentes representações e acontecimentos que são compartilhados, de forma a estabelecer-se um diálogo e, a partir disso, constituem-se os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, essa troca entre professor e aluno acontece pelo gênero do discurso, ou seja, a emissão do tom da voz e dos códigos tácitos expressados por esses sujeitos, o qual é implicada pela reação do diálogo entre os interlocutores.

Logo, a materialização da comunicação está associada aos fatores históricos e sociais que permeiam as relações entre as pessoas. Diante disso, Bakhtin (2011) menciona, em sua teoria, que os signos têm muitos significados, na medida em que o sujeito constrói relações com o contexto em que vive e os modifica, conforme as situações culturais e históricas que se apresentam.

Para Bakhtin (2011, p. 275), a palavra é a base do discurso, logo elucida que:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto. [...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva.

Com o diálogo, estabelecem-se as interações de vozes, as palavras vão sendo ditas, de forma a configurar uma comunicação. A narração de determinados fatos e trajetórias de vida de sujeitos não é neutra, pois cada enunciado constitui outros enunciados:

[...] toda compreensão plena e real é responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê). O próprio falante está determinando precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros do discurso pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Essa ligação comunicativa entre os interlocutores da pesquisa também identificará as trajetórias implicadas no desenvolvimento das atividades do professor/pesquisador no contexto da universidade.

Bakhtin (2011) destaca que, no momento em que pesquisador e pesquisado compreendem mutuamente o diálogo, a linguagem se torna interativa e o enunciado passa a ser compreensivo entre as partes. Nessa mesma lógica, Vygotski (2010) entende a linguagem como o sistema simbólico que organiza a comunicação entre os seres humanos e entre eles e os objetos de conhecimento. Nesse sentido, a significação de linguagem e enunciado, no viés do discurso entre os interlocutores de uma pesquisa, será interpretada em decorrência das histórias que serão relatadas e da compreensão que será dali explicada, numa perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKI, 2010 e BAKHTIN, 2011).

Outro ponto destacado por Bakhtin (2011) é que, por trás do enunciado, está o sistema de linguagem, que é singular e único de cada interlocutor. Vygotski (2010), nessa mesma direção, discorre que no uso das palavras há sempre uma intencionalidade e uma significação. Frente às várias significações e sentidos que o interlocutor pode enunciar, o olhar de um pesquisador pode produzir uma determinada ideia, que aos olhos de outro destaca outro parecer.

No entanto, uma única palavra pode direcionar para vários enunciados diferentes e o cuidado ao interpretá-los determinará a enunciação. Desse modo, objetivar compreender

como o professor/pesquisador se constitui, a partir dos contextos emergentes implica a proximidade entre os interlocutores e a interpretação dos enunciados, pois pode significar distintas interpretações, caso não haja a compreensão entre pesquisador e pesquisado.

Para Cruz (2005, p. 4) “não é só o significado da palavra que se modifica com a evolução histórica do significado, mas o próprio modo como à realidade é refletida e generalizada na palavra”. Em resumo, observar a interação social e o contexto das dinâmicas de interlocução clama por desvelar com mais clareza o enunciado das palavras entre interlocutores.

Para isso, foram previstos princípios de natureza qualitativa a uma abordagem sociocultural com pesquisa documental, os quais possibilitaram enfocar o problema levantado pela pesquisa com mais nitidez, bem como os objetivos dela decorrentes, já que a ideia compreende o homem como ser histórico diretamente influenciado por sua cultura, pelo seu tempo e pelas relações interpessoais que constituiu.

4.6 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Com o objetivo de compreendermos como o professor/pesquisador se constitui, a partir dos contextos emergentes, escolhemos como contexto da pesquisa, a pós-graduação da UFSM. A opção pelos Programas de Pós-graduação, desta instituição, justifica-se pelo reconhecimento em nível nacional e internacional, a ótima conceituação pela CAPES, segundo os conceitos alcançados na última avaliação e também pelo estudo ser desenvolvido nessa instituição.

Nesse contexto, os sujeitos participantes foram entrevistados, visto que o estudo narrativo sociocultural volta o olhar para o professor/pesquisador no seu *lócus* de atuação, no sentido de identificar as trajetórias que foram narradas e que implicam no desenvolvimento das atividades docentes.

A Pós-graduação da UFSM é composta por 09 grandes áreas, as quais são: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar. Cada grande área possui seus programas com cursos de mestrado e de doutorado, que totalizam, atualmente, 54 Programas de pós-graduação.

Em vista de conhecer mais sobre o contexto escolhido, realizamos-se um levantamento do número total de professores junto a PROGEP/UFSM⁷⁵, que forneceu uma planilha contendo a matrícula, o nome do docente, a descrição do cargo e o local de lotação. O corpo docente da UFSM é representado por 1.449 professores atuantes em todas as áreas, departamentos, unidades e direções da universidade. Para identificar o número de professores permanentes de cada Programa de pós-graduação, dessa instituição, tivemos que pesquisar na Plataforma Sucupira⁷⁶, após contagem contabilizamos o quantitativo de 931 professores⁷⁷ que exercem atribuições na Pós-graduação da UFSM (UFSM, 2016).

O terceiro momento foi selecionar um Programa de Pós-graduação de cada uma das 08⁷⁸ grandes áreas que tivesse a melhor conceituação pela CAPES, na última avaliação. Desse modo, os programas que atenderam este requisito foram:

- a) Ciências Agrárias: Programa de Pós-graduação em Medicina Veterinária (conceito 7).
- b) Ciências Biológicas: Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica (conceito 5).
- c) Ciências da Saúde: Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana (conceito 5).
- d) Ciências Exatas e da Terra: Programa de Pós-graduação em Química (conceito 6).
- e) Ciências Humanas: Programa de Pós-graduação em Comunicação (conceito 5) e Programa de Pós-graduação em Educação (conceito 5).
- f) Ciências Sociais e Aplicadas: Programa de Pós-graduação em Administração (conceito 4).
- g) Engenharias: Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica (conceito 6).
- h) Linguística, Letras e Artes: Programa de Pós-graduação em Letras (conceito 5).

⁷⁵ Dados fornecidos pela PROGEP em março de 2016.

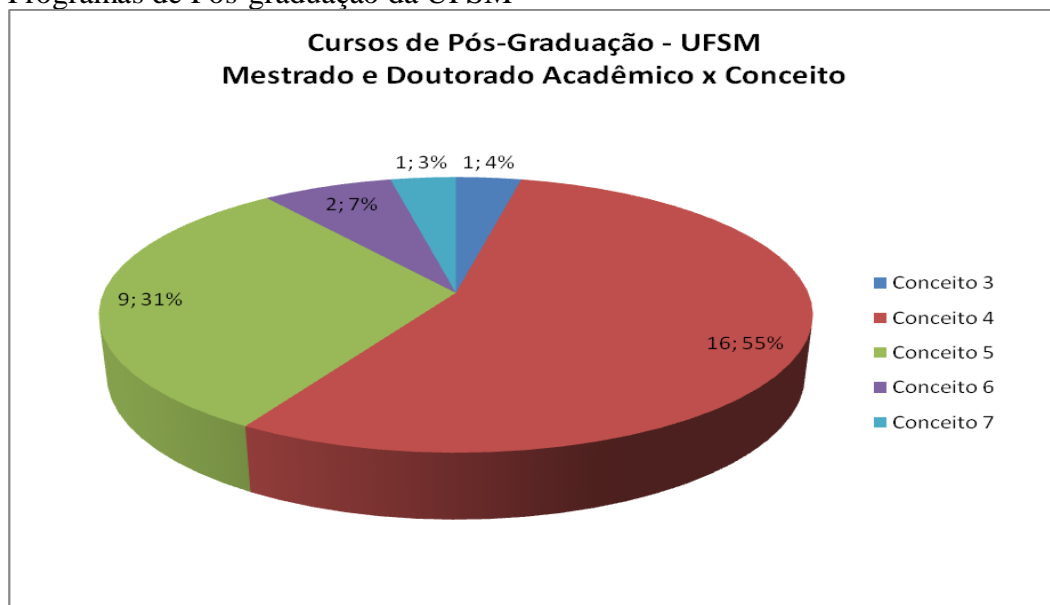
⁷⁶ A Plataforma Sucupira tem por objetivo possibilitar maior transparência dos dados para toda a comunidade acadêmica e contribuir para os avanços dos processos da CAPES. Também visa oferecer maior facilidade e simplicidade, no processo de coleta/envio das informações para os avanços das Instituições de Ensino (IES). Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/lancamento/sobre.jsf>. Acesso em abr. e mai. 2016.

⁷⁷ Destacamos que, desse quantitativo, 518 professores não atuam na Pós-graduação, mesmo tendo a titulação para tal. Logo, os professores atuantes representam 64,25% do corpo docente na Pós-graduação.

⁷⁸ Optamos por não selecionar a grande área Multidisciplinar, pois os professores/pesquisadores desse programa também atuam em outras universidades, sejam eles permanentes dessa instituição ou convidados de outras universidades. Sendo assim, objetivamos trabalhar somente com professores/pesquisadores permanentes da UFSM.

No gráfico 12, a seguir, justifica-se a escolha do critério de conceito, de modo a destacar os cursos de mestrado (MA) e doutorado acadêmico (DA) da UFSM, que tiveram o melhor desempenho na última avaliação realizada pela CAPES.

Gráfico 12 - Representação do número/percentual do conceito dos cursos de MA e DA dos Programas de Pós-graduação da UFSM

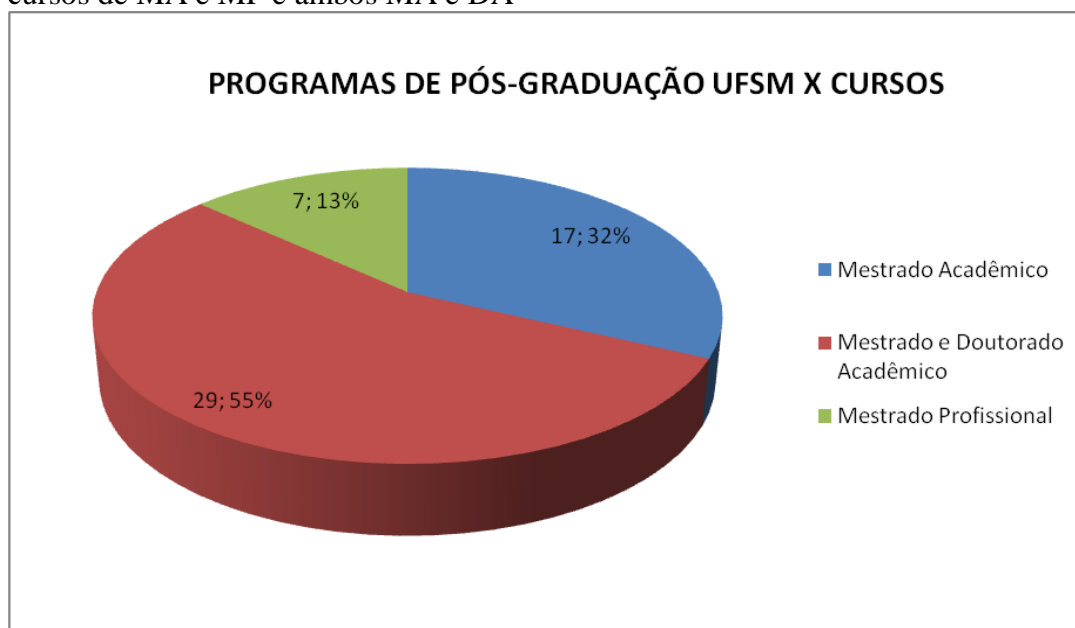


Fonte: O gráfico foi organizado pela pesquisadora, a partir dos dados do site da Pós-graduação da UFSM (2016).

Na grande área das Ciências Humanas, optamos por selecionar os dois Programas, em face de ambos terem obtidos o conceito 5 na última avaliação da CAPES.

Destacamos que todos os programas de pós-graduação (PPG) selecionados possuem cursos de mestrado e doutorado, representando 55% dos cursos em atividade, como pode ser visto no gráfico 13, a seguir:

Gráfico 13 - Representação do número/percentual de PPG da UFSM que possui, somente os cursos de MA e MP e ambos MA e DA



Fonte: O gráfico foi organizado pela pesquisadora, a partir dos dados do site da Pós-graduação da UFSM (2016).

Desse modo, esta representatividade possibilita reconhecer a trajetória pessoal e profissional dos 09 professores/pesquisadores desta universidade, que objetiva constantemente qualificar o campo do ensino, da pesquisa e da extensão e ser comprometida com o desenvolvimento da sociedade, de modo inovador e sustentável.

Assim, no contexto escolhido, visamos compreender os professores/pesquisadores em sua atividade, considerando à historicidade e o seu desenvolvimento no contexto de atuação, na qual preceitua a perspectiva sociohistórica que embasa este estudo.

4.7 SUJEITOS DA PESQUISA

Após definirmos o contexto da pesquisa, elegemos os sujeitos participantes, que foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

- ter ingressado como professor permanente da pós-graduação, nos últimos 10 anos na UFSM;
- ser professor da graduação e pós-graduação;
- ser professor de cursos de pós-graduação com conceito 4, 5, 6 e 7;
- aceitar participar da pesquisa.

A escolha desses critérios partiu do entendimento de que os professores/pesquisadores, a partir de suas experiências docentes na pesquisa, no ensino, na extensão e na gestão, iriam colaborar para que compreendêssemos as suas vivências no espaço de atuação da pós-graduação.

A pesquisa foi constituída por 09 professores/pesquisadores da UFSM, pertencentes aos Programas de Pós-graduação desta universidade: (01) Ciências Agrárias: Programa de Pós-graduação em Medicina Veterinária, (01) Ciências Biológicas: Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica, (01) Ciências da Saúde: Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, (01) Ciências Exatas e da Terra: Programa de Pós-graduação em Química, (01) Ciências Humanas: Programa de Pós-graduação em Comunicação, (01) Programa de Pós-graduação em Educação, (01) Ciências Sociais e Aplicadas: Programa de Pós-graduação em Administração, (01) Engenharias: Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica e (01) Linguística, Letras e Artes: Programa de Pós-graduação em Letras.

Cada professor/pesquisador escolheu um nome fictício para representá-lo durante a escrita desta tese. A seguir, apresentaremos as características que configuram a trajetória acadêmica e profissional dos professores/pesquisadores, colaboradores desta pesquisa.

Matheus é graduado em Medicina Veterinária, Mestre em Medicina Veterinária, Doutor em Medicina Veterinária por uma instituição pública. Exerce a docência desde 1997. Atua na UFSM como professor permanente da graduação, no curso de Medicina Veterinária, e da Pós-graduação em nível *stricto sensu*, nos cursos de mestrado e doutorado.

Maria tem bacharelado em Farmácia, Mestre em Ciências Biológicas – Bioquímica Toxicológicas, Doutora em Ciências Biológicas – Bioquímica Toxicológicas pela instituição pública. Exerce a docência desde 2013. Atua na UFSM como professora permanente na graduação, no curso de Medicina Veterinária, e da Pós-graduação em nível *stricto sensu* em Medicina Veterinária, nos cursos de mestrado e doutorado.

Luiza possui bacharelado em Fonoaudiologia (instituição pública), Mestre em Linguística e Letras (instituição privada), Doutora em Linguística e Letras (instituição privada) e possui Pós-doutorado (instituição pública). Exerce a docência desde 1991. Atua na UFSM como professora permanente na graduação, no curso de Fonoaudiologia e da Pós-graduação em nível *stricto sensu* no curso de residência multiprofissional em Ciências da

Saúde, nos cursos de mestrado em Comunicação Humana e Psicologia e doutorado em Comunicação Humana.

Clara tem licenciatura e bacharelado em Farmácia Industrial, Mestre em Química, Doutora em Química e fez estágio Pós-Doutoral em uma instituição pública. Exerce a docência desde 2010. Atua na UFSM como professora permanente na graduação, nos cursos de Farmácia, Química e Processos Químicos e da Pós-graduação em nível *stricto sensu* em Química, nos cursos de mestrado e doutorado.

Eduarda é graduada em Comunicação Social – Relações Públicas e Jornalismo (instituição privada), Especialista em Administração de Marketing (instituição privada), Mestre em Ciências da Comunicação (instituição privada), Doutora em Comunicação e Informação (instituição pública). Exerce a docência desde 2000. Atua na UFSM como professora permanente na graduação dos cursos de Publicidade e Propaganda e Edição Editorial e da Pós-graduação em nível *stricto sensu* no curso de mestrado profissional em TICs em Rede e mestrado e doutorado acadêmico em Comunicação Midiática.

Andréia possui formação no curso Técnico em Contabilidade (instituição privada), é graduada em Pedagogia, habilitação Séries Iniciais (instituição pública), Mestre em Educação Científica e Tecnológica (instituição pública), Doutora em Informática na Educação (instituição pública). Exerce a docência desde 2003. Atua na UFSM como professora permanente da graduação no curso de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica (PEG) e da Pós-Graduação em nível *stricto sensu* no curso de mestrado profissional em Tecnologias em Rede e no mestrado e doutorado acadêmico em Educação.

Ana Maria é graduada em Administração (instituição pública) e Administração – Comércio Exterior (instituição privada), Mestre em Administração (instituição pública), Doutora em Administração (instituição pública). Exerce a docência desde 2008. Atua na UFSM como professora permanente da graduação no curso de Administração e da Pós-graduação em nível *lato sensu* no curso de Especialização em Gestão pública, em nível *stricto sensu* nos cursos de mestrado e doutorado em Administração.

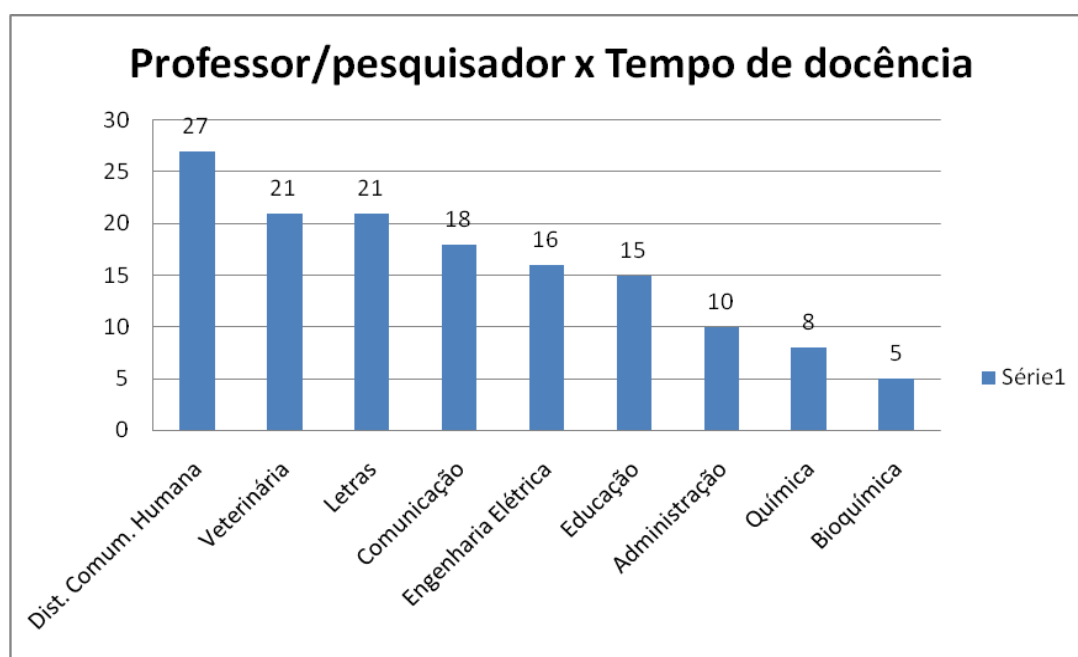
João tem bacharelado em Engenharia Elétrica (instituição pública), é Especialista em Planejamento de Sistemas de Distribuição (instituição privada), Mestre em Engenharia Elétrica (instituição pública) e Doutor em Engenharia Elétrica (instituição pública). Exerce a docência desde 2002. Atua na UFSM como professor permanente da graduação no curso de

Engenharia Elétrica e da Pós-graduação em nível *stricto sensu*, nos cursos de mestrado e doutorado em Engenharia Elétrica.

Ana é graduada em Letras Bacharelado – Português/Inglês (instituição privada) e em Comunicação Social (instituição privada), Mestre em Letras (instituição pública) e Doutora em Letras (instituição pública). Exerce a docência desde 1997. Atua na UFSM como professora permanente da graduação no curso de Letras Inglês e da Pós-graduação em nível *stricto sensu*, nos cursos de mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos.

O gráfico 14, a seguir, demonstra o ano de ingresso do professor na carreira docente e o tempo de atuação até 2018.

Gráfico 14 – Tempo de atuação docente dos professores/pesquisadores desse estudo.



Fonte: O gráfico foi organizado pela pesquisadora, a partir dos dados das narrativas dos sujeitos da pesquisa.

4.8 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

Para melhor compreender onde os professores/pesquisadores da Pós-graduação estão inseridos, optamos pela entrevista narrativa, como instrumento a ser utilizado para a recolha de dados, a fim de registrar suas manifestações.

A entrevista narrativa é um instrumento capaz de favorecer a reconstituição de fatos, acontecimentos e vivências, que são desencadeadoras dos modos que configuram o

professor/pesquisador no âmbito da pós-graduação, ao desenvolver sua atividade em contextos emergentes.

Para a realização das entrevistas, utilizamos tópicos guia com a finalidade de orientar o pesquisador na interação com os sujeitos participantes do estudo. Esse tipo de recurso proporciona que os sujeitos expressem suas ideias, a partir de seu contexto sociocultural. O registro das entrevistas foi feito por meio de gravação de áudio, de forma a não perder informações valiosas e relevantes à pesquisa.

É possível sinalizarmos que a escolha por este instrumento requer, tanto do entrevistador quanto do sujeito entrevistado, a clareza para desenvolver as entrevistas, de modo a conduzi-las e transcrevê-las, a fim que não se perca a riqueza de detalhes, a partir das manifestações dos sujeitos envolvidos na investigação.

Nessa perspectiva, Jovchelovitch e Bauer (2002) sinalizam que a investigação narrativa é um instrumento de coleta de dados que possibilita a expressão da linguagem como atividade que cria e/ou produz uma transformação no meio onde se vive. Bolzan (2002, 2006, 2009) sinaliza ainda que a abordagem qualitativa narrativa permite compreender, por meio das vozes/ditos/falas dos sujeitos da pesquisa, a subjetividade e a objetividade das experiências vividas na formação, como potencializadoras da aprendizagem da docência, tanto para os sujeitos colaboradores, quanto para o pesquisador do estudo.

Nesse sentido, Bauer e Gaskell (2002) postulam que a entrevista narrativa é empregada como instrumento de pesquisa qualitativa e é uma forma de entrevista não estruturada e com características específicas. A partir dessa ótica, a utilização de entrevistas narrativas em pesquisas sociais permite-nos entender a inter-relação das pessoas com o espaço cultural, ou seja, como esse sujeito é compreendido em seu espaço, em seu tempo e como as relações de aprendizagem acontecem.

Nesse movimento de entender o sujeito, no contexto no qual está inserido, evidenciamos que as entrevistas permitem-nos acessar a trajetória, tanto pessoal como profissional. Frente a isso, é possível sinalizarmos que, por meio de entrevistas narrativas, há a aproximação entre as vivências pessoais e a caminhada profissional do pesquisado.

Cada frase ou ainda as manifestações ditas precisam ser compreendidas e apropriadas pelo pesquisador. Essa ideia prevê toda uma relação recíproca entre o entrevistado e o entrevistador, ou seja, uma relação entre o que foi dito pelos sujeitos colaboradores e as interpretações e reflexões do pesquisador. Esta prevalência do social presente nos estudos

vygotskianos (1991, 2003 e 2010) surge em decorrência da sua concepção de homem, como um ser histórico que aprende por meio das vivências com os outros, que se inter-relacionam no decorrer da vida e constroem conhecimentos influenciados pelo contexto cultural.

Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p.110), “a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história”. Nessa perspectiva, o homem legitima o papel de um ser narrador, compartilhando com mestres e sábios o poder de contar histórias, cujo desafio é contá-las por inteiras e com dignidade. Ainda refletindo sobre o ser narrador, Larrosa (1998, p.38) afirma que, “quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro.” Assim, as narrativas possibilitam o entrelaçamento das vidas do narrador e do ouvinte, em nosso caso do pesquisador, que, ao compartilhar os relatos do narrador, pode tanto reinterpretá-los, quanto recriá-los consoante às suas próprias formas de pensar, sentir e agir.

A entrevista é um instrumento que predispõe ao diálogo entre entrevistador e entrevistado, assim cuidados necessitam ser levados em consideração, já que qualquer linguagem não empregada corretamente poderá alterar o entendimento por parte do entrevistado e, conseqüentemente, nessa lógica, não atenderá aos objetivos que pretende atingir.

Isso faz com que a utilização da entrevista narrativa consista em uma série de regras, que problematizam as entrevistas, e enfatiza o que é necessário conhecer como premissas, para obter a riqueza de informações do sujeito entrevistado, como:

Ativar o esquema da história; provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada à narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador. A história se desenvolve a partir de acontecimentos reais, uma expectativa do público e as manipulações formais dentro do ambiente (BAUER E GASKELL, 2002, p. 96).

Vinculadas a essas premissas, partimos do pressuposto de que tais delineamentos para a entrevista narrativa visam guiar o entrevistador e orientá-lo no decorrer da fala, no intuito de evitar o esquema de perguntas-respostas. Nessa conjuntura, Guerra (2012) acrescenta que a entrevista tem que ser uma verbalização franca por parte do entrevistador e quanto menor for à intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material coletado, de forma a considerar a lógica e racionalidade do que foi dito, a partir da neutralidade do pesquisador.

Nessa direção, a entrevista “valoriza a presença do investigador e também oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, para desenvolver a investigação” (TRIVIÑOS, 1992, p.146). Outros aspectos que são fundamentais para que o entrevistado se sinta protagonista na produção da inteligibilidade social da pesquisa e para que emita confiança é a escolha do local da entrevista, que precisa ser um lugar neutro e tranquilo, ou seja, um espaço em que o entrevistado sinta-se à vontade.

Portanto, a entrevista narrativa necessita pautar-se pela organização do pesquisador, de modo a conseguir no momento em que se encontra com o entrevistado, os elementos essenciais à sua investigação. Assim, justifica-se o uso das narrativas neste estudo, tendo em vista que nós, seres humanos, contamos histórias.

Com o intuito do investigador conseguir ter uma visão mais holística na análise de dados, já que o estudo parte de uma perspectiva sócio histórico-cultural embasa em Vygotski (1991, 2003 e 2010), necessitamos partir de escolhas, porque:

quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. [...] portanto o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza desses dados (GATTI, 2002, p.10).

Então, o aporte teórico de Jovchelovitch e Bauer (2002) irá colaborar na construção das perguntas abertas e fechadas, organizadas por tópicos guia, para que nos discursos seja retratada a trajetória pessoal, acadêmica e formativa profissional dos professores/pesquisadores. Tais dados serão verificados, descritos, analisados e refletidos não em um sentido fechado, mas sob o olhar de reflexão em busca de compreender como o professor torna-se um pesquisador, a partir dos contextos emergentes.

Nesse sentido, Conelly e Clandinin (1995) demonstram que, para obter uma visão refinada na coleta de dados e adentrar com êxito na investigação, o processo necessita ser colaborativo, ou seja, estabelecer relações intrínsecas entre pesquisador e entrevistado, de forma que a conversa torne-se um processo de relação intensa.

É no diálogo que se estabelece entre os sujeitos, que Vygotski (2003) compreende o ser humano em suas diferentes linguagens, que são estabelecidas através de expressões e signos com a sociedade. Desse modo, o homem mantém o contato com outro e se desenvolve com as diferentes situações de vida no decorrer de sua história. Do mesmo modo, por meio das relações interpessoais, o sujeito vai se adaptando psicologicamente e organizando seus pensamentos e suas ideias e, assim, constituindo-se na cultura sociohistórica em que vive.

Então, o diálogo é o encontro de interlocutores mediatizados por um objetivo em comum e, nessa relação, as histórias ditas não se esgotam pela interpretação e pela reflexão do pesquisador. Nesse sentido, necessitamos criar uma conexão.

Portanto, as narrativas revelaram as trajetórias de vida e de profissão contadas pelos interlocutores, quando a relação de sensibilidade e de confiança se estabeleceu entre o pesquisador, os colaboradores e o contexto escolhido. Justificamos, portanto, a opção por esse instrumento de pesquisa, tendo em vista a possibilidade de conhecer os modos de pensar de nossos colaboradores.

No quadro 5, a seguir, apresentamos o roteiro da entrevista, a partir de tópicos guia.

Quadro 5 – Tessitura da Entrevista Narrativa

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA	
Tópicos Guia	Desdobramentos dos Tópicos Guia
Trajetória Profissional e Formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Nome fictício do professor/pesquisador. - Sexo. - Formação inicial. - Período da graduação. - Titulação máxima. - Tempo de atuação na docência (Educação Básica, Educação Superior, Secretarias ou outras instâncias educativas). - Ano de ingresso na UFSM. - Situação Funcional. - Cursos em que atua na graduação e pós-graduação. - Tempo de atuação na docência na pós-graduação da UFSM (ano de ingresso, atuação no mestrado e doutorado, horas de trabalho semanais, disciplinas ministradas no semestre, orientações em andamento). - Tempo de atuação na docência na graduação da UFSM (horas de trabalho semanais no semestre, disciplinas ministradas no semestre, número de orientações, envolvimento com atividades de ensino na UFSM: orientação de TCC, orientação de Iniciação Científica e orientação de extensão). - Inserção na docência e na Pós-graduação. - Constituição do ser professor pesquisador.

	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências marcantes como professor/pesquisador. - Envolvimento com atividades de pesquisa, extensão e gestão universitária.
Contextos Emergentes	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização dos contextos Emergentes. Conhecimento sobre: sistema de reserva de vagas/cotas, tecnologias assistivas, ambientes virtuais de aprendizagem – Moodle, tempos e espaços administrativos, gestão, internacionalização e mobilidade acadêmica. - Significado e desafios do desenvolvimento de atividades de pesquisa em contextos emergentes.

Fonte: O quadro foi organizado pela pesquisadora, a partir de documentos e bibliografias sobre a temática pesquisada.

Também, revisamos documentos e bibliografias que proporcionaram um enfoque crítico, em relação aos dados analisados e ao contexto, o qual os professores/pesquisadores estão inseridos. Essa característica permite ao pesquisador olhar para os dados e refletir à luz dos referenciais teóricos que sustentam a pesquisa. Dessa forma, indo ao encontro dos objetivos do estudo, observando como o sujeito, em seu espaço de atuação docente, dialoga com as questões que emergem na universidade.

Os documentos, como salienta May (2004), representam o reflexo da realidade, tornando-se um meio através do qual o pesquisador procura uma correspondência entre a sua descrição e os eventos aos quais ela se refere. Nessa direção, os documentos permitiram conhecer e compreender as dinâmicas formativas propostas pelos cursos de pós-graduação e graduação e os saberes mobilizados pelos professores/pesquisadores na sua atividade docente, o que nos auxiliou a fundamentar o nosso diálogo com o sujeito no momento da entrevista (BOLZAN, 2016).

Dessa forma, foi realizada uma análise ampla e cuidadosa, de modo a alcançar toda a documentação concernente, o que demandou diversas leituras dos documentos consultados. Para sua consecução, realizamos levantamento e análise dos seguintes documentos, no quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Tessitura para pesquisa documental

Local de Pesquisa	Documentos
Legislação da UFSM	<ul style="list-style-type: none"> - Leis, resoluções, pareceres, portarias e atos oficiais da graduação e Pós-graduação. - Relatórios de gestão. - Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 -2026. - Boletim de convênios. - Dados da PROGEP. - Cursos de graduação e pós-graduação.
Plataforma Sucupira	Coleta Capes – docentes da UFSM (permanentes). Coleta Capes – programas de Pós-graduação da UFSM (conceito, número de docentes, modalidade e situação).
Demais documentos no sítio eletrônico da UFSM	<ul style="list-style-type: none"> - História. - Notícias. - Orçamento. - Editais.
Capes	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre a Capes – história e missão. - Plano Nacional de Pós-graduação. - Dados estatísticos (mobilidade acadêmica e internacionalização).

Fonte: O quadro foi organizado pela pesquisadora, a partir de documentos sobre a temática pesquisada.

Além da utilização da pesquisa documental, recorreremos à pesquisa bibliográfica para ampliar e aprofundar os aspectos teóricos que norteiam a pesquisa. Segundo Gil (2011, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Por meio dos documentos e de estudos bibliográficos sobre a temática da investigação, observamos e refletimos sobre a evolução dos sujeitos em seu *lôcus* de atuação e como os autores discutem o tema questão. A seguir, no quadro 7, demonstramos as principais fontes utilizadas:

Quadro 7 – Tessitura das Fontes bibliográficas

Tema	Autores
Pressupostos teórico-metodológicos	Vygotski (1991, 2003, 2010), Bakhtin (2011), Connely e Clandinin (1995), Jovchelovitch e Bauer (2002), Bauer e Gaskell (2002), Freitas (2002), Freire (1987),

	Bolzan (2002, 2006), Bolzan e Isaia (2006), Gil (2011), May (2004).
Saberes docentes	Tardif (2002, 2011) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991).
Desenvolvimento profissional docente	García (1999, 2009), Isaia (2006) e Zabalza (2004).
Educação Superior	UNESCO (2016), Morosini (2001, 2007, 2009, 2013, 2014, 2016), REUNI (2008), MEC/SESU (2012), PDE (2007), RIES (2013), Pimenta (2004), Pimenta e Anastasiou (2005), Zabalza (2004).
Aportes teóricos estudados pelo GPFOPE	Bolzan (2009, 2010, 2012, 2014, 2015, 2016), Bolzan e Isaia (2006, 2009), Bolzan e Poawczuk (2015), Isaia e Bolzan (2007, 2009), Isaia (2002, 2006a, 2006b, 2009), García (1998, 1999, 2009), Cunha (2004, 2005, 2012), Freire (1987, 1996), Morosini (2001, 2006, 2009, 2013, 2014), Tardif (2002, 2011), Tardif e Gauthier (1996), Vaillant e Marcelo (2009, 2012) e Demo (2000, 2002, 2004).

Fonte: O quadro foi organizado pela pesquisadora, a partir de bibliografias sobre a temática pesquisada.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos procedimentos para a sua consecução. Os procedimentos foram organizados em 6 etapas, que demonstram a tessitura realizada pelo pesquisador durante a pesquisa e as ações realizadas em cada fio do processo narrativo. Sinalizamos que os procedimentos não são isolados e que cada parte está interligada e articulada à etapa seguinte, para poder formar a trama metodológica da investigação. Apresentamos, a seguir, os aspectos que delinearam cada uma das etapas da trama metodológica:

Etapa 1 – Aspectos legais/Documents:

- a) Contato com a PRPGP/UFSM para autorização do estudo nos Programas de Pós-Graduação da UFSM. Apresentamos o Termo de Confidencialidade, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Projeto de Pesquisa.
- b) Apresentação do Termo de Compromisso para a utilização dos dados coletados envolvendo seres humanos, conforme requisitos da Resolução CNS nº. 466/12 e suas complementares à Professora Orientadora da pesquisa e à Vice-Diretora do Centro de Educação/UFSM.

- c) Cadastro do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil.
- d) Submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UFSM, para aprovação. Deferido em 12/05/2017.

Etapa 2 - A análise dos Programas de Pós-graduação e graduação da UFSM

- a) Realizamos uma pesquisa histórica dos PPG e graduação da UFSM no sítio eletrônico www.ufsm.br.
- b) Fizemos um levantamento do número de cursos de mestrado e doutorado nos PPGs e nos cursos de graduação da UFSM.
- c) Verificamos o conceito de cada PPG.
- d) Visualizamos como aconteceu a evolução dos PPGs com a criação de uma linha do tempo.

Etapa 3 - Seleção dos sujeitos participantes

- a) Levantamento na Plataforma Sucupira dos professores/pesquisadores permanentes nos PPGs da UFSM, que atendessem os critérios da amostra para o estudo.

Etapa 4 - Contato com a Coordenação do Curso

- a) Entramos em contato com os Departamentos dos PPGs para apresentação da pesquisa aos possíveis sujeitos.
- b) Realizamos contato por telefone com o professor/pesquisador e enviamos por e-mail a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFSM) com as informações do estudo.
- c) Colocamo-nos à disposição para conversar pessoalmente sobre a pesquisa, no sentido de sanarmos dúvidas a respeito do estudo, porém os docentes compreenderam a proposta da tese e prontamente aceitaram colaborar. Desse modo, a amostra totalizou 09 professores/pesquisadores dos PPGs da UFSM.

Etapa 5 - das entrevistas

- a) Realizamos o contato via telefone e e-mail para marcar a data da entrevista com o professor/pesquisador.

- b) O local, o dia da semana e o horário da entrevista ficaram a critério e disponibilidade de cada docente.
- c) Na entrevista, utilizamos gravador de áudio para registrar o diálogo.

Etapa 6 - A transcrição

- a) Após, foram transcritas as entrevistas e enviadas por e-mail aos sujeitos participantes para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das narrativas, que esses considerassem pertinentes. Recebidas de volta as entrevistas, aceitamos todas as modificações e retificamos o documento da transcrição, enviando novamente por e-mail ao professor/pesquisador para os ajustes propostos.
- b) Foi necessário entrarmos em contato por e-mail para sanar algumas dúvidas e questionamentos, que não foram respondidos pelo professor/pesquisador durante a realização da entrevista e que emergiram do estudo dos achados.

Etapa 7 – Análise de Dados

- a) Realizamos a transcrição das entrevistas que implicou em uma quantidade expressiva de textos narrativos.
- b) Em seguida, construímos um quadro de análise individualizado, por sujeito colaborador.
- c) Após, agrupamos as narrativas, conforme as perguntas dos tópicos guia que orientaram as entrevistas;
- d) Assim, elaboramos um quadro geral, no qual reunimos as narrativas dos 09 professores/pesquisadores que colaboraram com o estudo, de acordo com os tópicos guia.
- e) Desse modo, construímos um quadro de recorrências narrativas por similaridade de falas da trajetória pessoal e profissional dos colaboradores de nosso estudo, consoante aos objetivos decorrentes da pesquisa.
- f) Esses procedimentos possibilitaram compreender e refletir sobre as recorrências narrativas e os excertos que representaram os sentidos e significados, de como o professor se torna pesquisador em contextos emergentes.
- g) Da análise geral das recorrências e excertos, criamos uma categoria de estudo e suas dimensões categoriais para compreender os objetivos desta pesquisa.

Considerações de caráter ético à pesquisa

Enviamos o estudo para avaliação e acompanhamento de seus aspectos éticos ao CEP/UFSM. Após análise, esse comitê deliberou como aprovada a continuidade da investigação, sob o CAAE 67795617.4.0000.5346.

Mediante a aceitação pelo Comitê, iniciamos o levantamento, na Plataforma Sucupira, para selecionar os professores/pesquisadores dos PPGs de cada área, que atendessem aos critérios definidos para o estudo. Assim, entramos em contato via telefone com os professores/pesquisadores, para fazermos os convites de participação e, imediatamente, enviamos por e-mail o TCLE e o Parecer Consubstanciado do CEP/UFSM.

Nesses documentos os sujeitos participantes tiveram conhecimento detalhado sobre o tema, os objetivos e a relevância da pesquisa. Descrevemos o tipo de pesquisa e a metodologia a ser utilizada durante toda a investigação, para a compreensão global do contexto das falas dos professores/pesquisadores (ver Anexo C).

Durante todo o processo, as informações obtidas foram utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora. As pesquisadoras se comprometeram e se comprometem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. Ademais, as informações serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos, sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após esse período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

O anonimato dos professores/pesquisadores envolvidos foi preservado, em qualquer circunstância, o que implica em todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa. Sugerimos que os sujeitos participantes escolhessem um nome fictício que pudessem identificar suas falas no decorrer da tese.

Este estudo não apresentou riscos para os professores/pesquisadores, uma vez que estes tiveram garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem que isso causasse qualquer prejuízo ou dano moral.

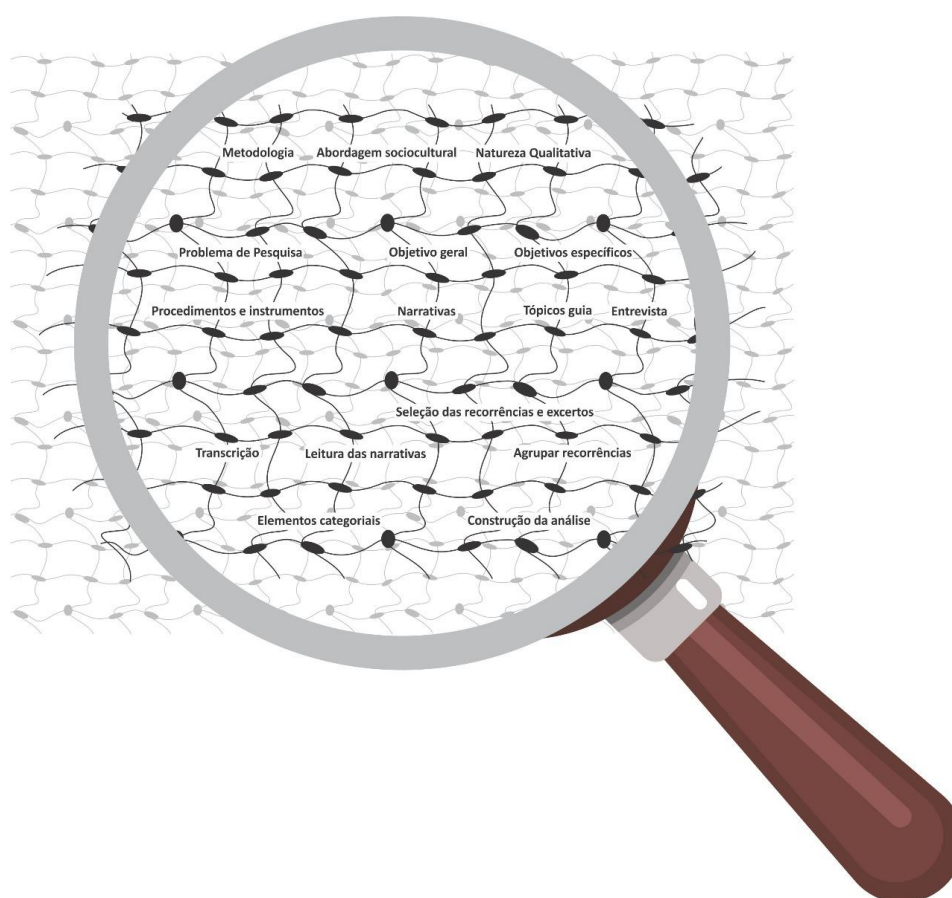
De modo geral, esta investigação teve como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com os docentes, um espaço formativo de interlocução, pois, na medida em que este sujeito narra, mobiliza seus esquemas prévios, coloca-o num movimento reflexivo sobre o seu *ser e fazer docentes*, possibilitando-lhe, assim, desenvolver aprendizagens.

Elucidamos aos sujeitos participantes que os resultados deste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também divulgados em eventos afins.

Considerações do desenho metodológico

Ao tramar os fios desta pesquisa, construímos um tecido metodológico que demonstra o modo sequencial e dinâmico que foram sendo tramados os fios dessa tessitura.

Figura 2: As tramas da análise para tessitura metodológica.



Fonte: (AUTORA, 2018)⁷⁹.

Assim, os fios tramados nessa tessitura possibilitaram a organização metodológica e conduziram a compreensão de que os sujeitos da pesquisa constroem os fios da docência e entrelaçam nós e conexões, a partir das relações e dos saberes construídos em seu contexto

⁷⁹ A fonte da ideia foi construída pela pesquisadora e o desenho foi produzido pela Designer Industrial Melissa Rossi Padre.

formativo e profissional. Então, no entrelaçar dos fios com os tópicos guia, possibilitamos a reconstrução dessas experiências para, assim, narrarem trajetórias pessoais e da profissão.

Portanto, ao realizar a trama metodológica dos processos narrativos, compreendemos que a constituição do ser professor/pesquisador pode ser demonstrada, por meio da formação da espiral “Aprendizagem de ser professor/pesquisador”, que representa o entendimento sobre as trajetórias expressas pelos professores/pesquisadores, a partir do entrelaçamento das narrativas.

5 APRENDIZAGEM DE SER PROFESSOR/PESQUISADOR: INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS

Com o objetivo de compreender como o professor/pesquisador se constitui, a partir dos contextos emergentes, refletimos atentamente sobre os achados e interpretamos as particularidades, sentidos e significados das suas vivências de formação e experiências profissionais em seu espaço de atuação. Destacamos que o registro analítico dos documentos colhidos na etapa exploratória para a defesa de qualificação serviu de base para a reflexão das narrativas expressas pelos professores colaboradores do nosso estudo.

Na medida em que a interlocução ocorria com os professores/pesquisadores, que relembavam o seu processo de formação e os desafios e sentidos para o desenvolvimento da docência na universidade percebemos os diferentes caminhos que os levaram a constituírem-se professores/pesquisadores e os saberes que foram sendo apropriados nessa trajetória. Assim, podemos compreender também, com os registros analíticos dos documentos acessados, as possibilidades e os desafios da profissão docente.

Nessa perspectiva, os diferentes percursos formativos foram marcados pela inserção da pesquisa na constituição docente e no desenvolvimento profissional de ser professor e pesquisador. Por isso, os saberes que foram sendo mobilizados na formação da docência estão relacionados, concomitantemente, ao desenvolvimento da carreira, que está implicada na, para e pela pesquisa.

Nessa direção, identificamos os saberes docentes como um dos elementos indispensáveis, para compreender a aprendizagem de ser professor/pesquisador, na medida em que este docente foi construindo sua formação articulada à pesquisa.

Nossa categoria central da pesquisa é a **aprendizagem de ser professor/pesquisador**.

Temos como entendimento 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).

Trata-se de um conceito que considera todas as dimensões que perpassam a formação docente, os desafios e as exigências da profissão, as falhas, as experimentações e as intencionalidades que envolvem a atividade docente, de modo que as trajetórias e o contexto sociocultural estão inter-relacionados na constituição dos professores.

Sendo assim, a organização da pesquisa levou em conta o desenvolvimento acadêmico e profissional desses professores/pesquisadores e a concepção de que a docência necessita ser compreendida na sua integralidade, tanto a trajetória pessoal quanto a profissional, a partir dos contextos em que atua.

Após a leitura das narrativas, identificamos, nos estudos de Tardif (2002), Cunha (2010) e García (1999), que o desenvolvimento de ser professor e pesquisador implica na apropriação dos saberes pelos professores, através do campo de formação compreendido como espaço social concreto, que se constrói em várias origens educativas.

Para entendermos de que modo a atividade de pesquisa influenciou na carreira do professor/pesquisador, amparamo-nos nos estudos de García (1995, 2009), Zabalza (2004) e Isaia (2006) para compreender o conceito de desenvolvimento profissional.

García (1999) adota o conceito de desenvolvimento profissional de professores porque entende que este se adapta à concepção do professor como profissional do ensino, que evolui e continua aprendendo no decorrer da carreira. O autor escreve sobre o desenvolvimento profissional dos professores, a partir da valorização de seu caráter contextual, organizativo e orientado à mudança.

Na mesma direção, Zabalza (2004) define que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo, que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência.

Para Isaia (2006, p. 375b), o “desenvolvimento profissional e a formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente”.

Por isso, definimos, com base nos estudos dos autores e nas histórias narradas pelos professores/pesquisadores, que o desenvolvimento profissional engloba os saberes que os professores utilizam no exercício da atuação docente para desempenhar suas funções de educador e pesquisador, sob a perspectiva de evolução e continuidade da construção de conhecimentos inerentes à docência.

Assim, o desenvolvimento profissional se consolidou para esses sujeitos, a partir de uma perspectiva dialógica, na qual as trajetórias pessoais e profissionais foram fazendo parte desse processo de formação permanente. Salientamos que o percurso formativo desses

professores/pesquisadores constituiu-se por meio da, para e pela pesquisa, sendo o elemento central para compreender a docência e o caráter contextual e organizacional do espaço universitário.

A pesquisa proporcionou a esses professores/pesquisadores tornarem-se sujeitos capazes de refletir sobre sua prática profissional e reconhecer as mudanças que emergem no contexto universitário, de modo a superar a visão individualista das ações docentes e construir relações de compartilhamento para a qualificação dos saberes e fazeres da profissão.

Desse modo, compreendemos que os processos formativos constituem o ser docente, nas diferentes trajetórias que cada sujeito direciona para o seu desenvolvimento profissional. Precisamos entender que os sujeitos constroem sua formação realizando diferentes percursos formativos, na apropriação dos saberes que são construídos e [re]significados ao longo desse processo. Sendo assim, a ideia de processo formativo revela os trajetos de formação, implicando nos percursos estabelecidos para alcançar os objetivos para se produzir professor (BOLZAN et. al, 2016).

Assim, os trajetos trilhados para a formação docente estão inter-relacionados com os saberes mobilizados em todas as etapas percorridas por esse sujeito, podendo ser construídos anteriores a formação inicial, na vida acadêmica, na formação continuada e durante a carreira docente. Consideramos que todas as experiências e as vivências do percurso formativo são delineadas por uma dinâmica de fatores, que se entrelaçam e produzem esse ser professor/pesquisador.

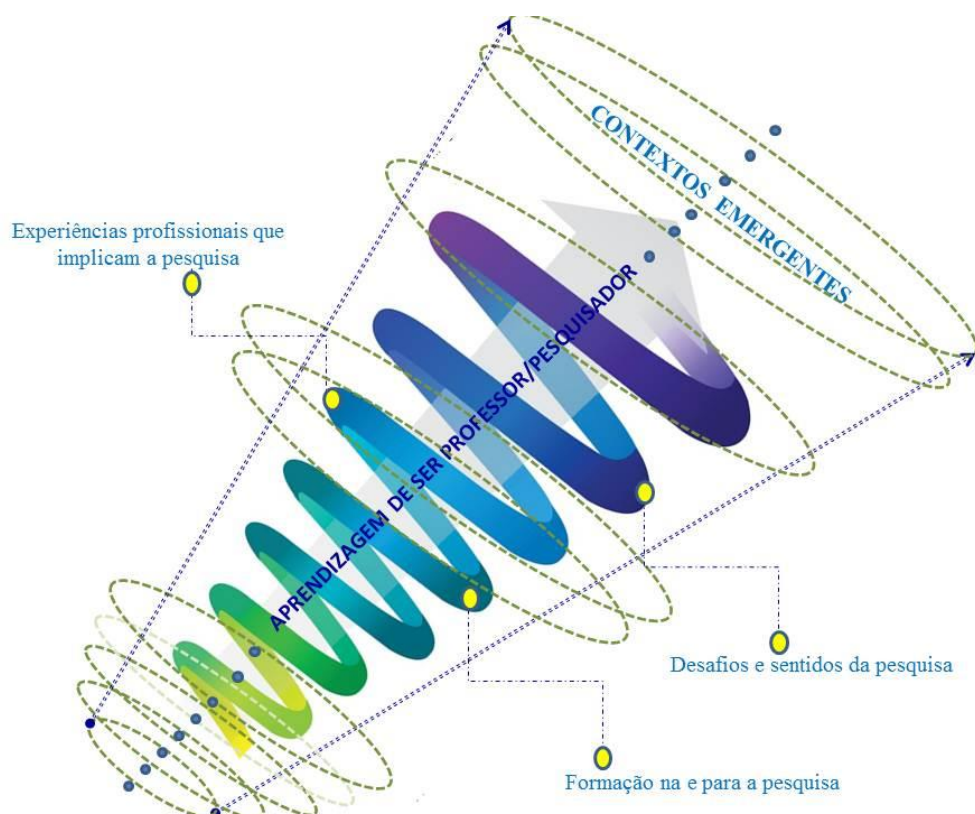
Por isso, buscamos compreender, nas narrativas, os fatos destacados pelos professores/pesquisadores durante o seu desenvolvimento nas atividades docentes e nas demandas de pesquisa inerentes à profissão. A partir das narrativas e das recorrências selecionadas, reconhecemos que os elementos que estão implicados e que permeiam a carreira de um professor/pesquisador são: formação na e para pesquisa; experiências profissionais que implicam a pesquisa e os desafios e sentidos da pesquisa. Essa organização parte do pressuposto de que essas dimensões constituem o ser professor/pesquisador.

E por essas dimensões perpassa o eixo transversal, **contextos emergentes**, que está implicado no contexto universitário, a partir das diversidades e das demandas que emanaram com a expansão da universidade. Com os contextos emergentes, surgem aos professores/pesquisadores novos desafios e exigências para o exercício da profissão docente

e, conseqüentemente, a apropriação de novos saberes capazes de favorecer a compreensão da diversidade que emerge desse cenário educacional.

Na figura 3, a seguir, representamos o movimento de como o professor universitário se constitui pesquisador em contextos emergentes, a partir da criação de uma espiral ilustrativa. Justificamos que essa espiral compõe os elementos formativos que produzem esse ser professor/pesquisador em um processo dialógico, articulado e em constante [re]significação, que estão implicados pela profissão docente e pelo contexto de atuação. As linhas que se ampliam na espiral significam os movimentos de se produzir professor/pesquisador, a partir de uma perspectiva sociocultural.

Figura 3: Espiral da Aprendizagem de ser professor/pesquisador



Fonte: (AUTORA, 2018).

Sob essa perspectiva, entendemos que as linhas se afastam e se aproximam do plano central, **aprendizagem de ser professor/pesquisador**, porque nesse processo surgem desafios e enfrentamentos, que se dão a partir das inter-relações entre sujeitos e de novos contextos que emergem no campo universitário.

Então, essa espiral representa o modo como o professor universitário se torna pesquisador em contextos emergentes, a partir dos saberes de que se apropria ao longo da carreira e o modo como compreende o desenvolvimento de suas atividades docentes, por meio das demandas que emergem da expansão da universidade. Cada elo da espiral demonstra os caminhos formativos e o processo de ampliação de conhecimentos para o exercício da profissão docente. As setas externas tracejadas indicam que, conforme o professor/pesquisador amplia as suas vivências na carreira, surgem novas possibilidades e desafios, que implicam [re]significar os saberes e assim reconhecer as diferentes demandas permeadas pela diversidade, que emanam de um contexto educativo e sociocultural. Os pontilhados da seta central representam que o processo de se produzir professor/pesquisador desenvolve-se ao longo da carreira, à medida que toma consciência da complexidade de suas atividades docentes. O espaço entre os elos externos na espiral demonstram os enfrentamentos que o professor/pesquisador vivencia, quando o diálogo entre as instâncias acadêmicas e as políticas de gestão institucionais se tornam secundarizadas nos centros educativos.

Portanto, as dimensões **“formação na e para a pesquisa, experiências profissionais que implicam a pesquisa e os sentidos e desafios da pesquisa”** são elementos que constituem o professor/pesquisador **em contextos emergentes** e produzem sentido e significado ao desenvolvimento de sua atividade docente na carreira universitária.

5.1 FORMAÇÃO NA E PARA A PESQUISA

Neste tópico, reconhecemos os saberes constituídos na formação inicial e continuada para se produzir professor/pesquisador e identificamos as demandas inerentes à pesquisa para habilitá-los à atividade docente.

As vivências experienciadas na pesquisa dentro da estrutura do próprio curso e a inserção na iniciação científica e em grupos de pesquisa foram elementos fundamentais para a formação específica na área de conhecimento, porém não significaram a preparação para a docência para todos que a almejavam.

Para compreender como esses professores universitários se tornaram pesquisadores em contextos emergentes, tivemos que reconhecer e identificar como foram sendo desenvolvidas as suas trajetórias formativas. Diante disso, apontamos que na infância já apareciam os

primeiros elementos que interferiram na formação à docência para alguns entrevistados formados em cursos de bacharelado (Administração e Farmácia). Para uma licenciada (Pedagogia), a concepção da docência constituiu-se na formação inicial. Mas, também, teve um bacharel (Veterinária), para qual a docência somente fez sentido na formação continuada. Outros ainda tiveram que exercer suas atividades profissionais na área específica do seu bacharelado (Jornalismo e Relações Públicas/Comunicação Social, Fonoaudiologia, Engenharia Elétrica e Jornalismo/Letras Português-Inglês) para se dar conta da docência. E uma bacharel (Farmácia Industrial) necessitou ir para a prática de sala de aula para compreender a sua atividade docente como professora/pesquisadora.

Por essas razões, olhamos para a formação desses professores/pesquisadores nas histórias narradas desde a infância, perpassando pela formação inicial e continuada e na inserção à carreira docente.

Assim, iniciamos considerando a fonte de informação que antecede a academia, ou seja, os saberes de diversas naturezas, que se desenvolvem em outros espaços sem relação direta com a docência. “Ao acompanharmos o processo formativo de cada sujeito, precisamos considerar os saberes que antecedem a formação inicial” (BOLZAN, WIEBUSCH, BAPTAGLIN, 2014, p. 63).

Nesse sentido, trazemos essas narrativas de **Ana Maria e Maria**, a fim de que possamos dialogar sobre o processo de construção da docência e os saberes que antecedem a formação, a partir das vozes dos nossos sujeitos.

[...] recorria a minha infância, o que eu gostava de brincar, o que eu queria ser [...], que é o que me levou ao caminho de docência. [...] desde pequena eu queria ser professora, uma das brincadeiras que eu mais gostava era ministrar aulas, as minhas amigas ficavam assistindo e se não tinha as amigas em casa, as bonecas ficavam como alunas e participavam. (Ana Maria)

Como professora eu me enxerguei a vida toda. Eu adorava sempre na minha vida, desde pequena, entrar numa Farmácia, mas eu sempre quis ser professora, mas eu adorava ambientes de Farmácia, neste sentido eu pensei “*porque não unir as duas coisas? Eu acho que eu posso fazer Farmácia e posso dar aula*”, com isso eu vim fazer Farmácia. (Maria)

A opção pela docência, nesses casos, já estava internalizada desde a infância. Com as vivências e os sonhos de criança foi se desenvolvendo a motivação em querer ser professor.

As vivências pregressas, anteriores à carreira, foram significativas e motivadoras para a escolha da profissão docente.

Acreditamos que os saberes que se expressam na infância, permeados pelos sonhos da profissão futura, são saberes baseados no mentalismo, em uma concepção mais materialista, de pensamentos individuais (TARDIF, 2002). Essa visão de uma variante subjetiva ligada a processos mentais se justifica nessa fase, devido à criança expressar, através de imagens, representações e processamento de informações que vivencia, a docência como futura profissão.

Consideramos que esse processo vivenciado na tenra idade já caracteriza o desejo de tornar-se um profissional em qualquer área no futuro. O adulto, assim como a criança, enriquece seus conhecimentos, amplia sua rede de relações e projeta suas aspirações de maneira mais objetiva.

Na visão de Tardif (2002), o mentalismo já é um saber social, pois é compartilhado por todo um grupo de pessoas, vindas de uma dada cultura e história, que trocam informações e aprendem também, por meio de um círculo de relações. Por isso, compreendemos que o mentalismo vai ao encontro dos saberes sociais, e assim a criança inicia o percurso da constituição docente, mesmo que subjetivamente.

Na infância, quando a criança representa a figura do professor e de seus alunos, acreditamos desabrochar sentimentos de amor, por estar reproduzindo uma pessoa a qual tem orgulho e por estar ensinando algo a alguém. É uma relação recíproca de afeto, tanto na condição de aprendiz, quanto na condição de ensinante em seu mundo imaginário.

Desse modo, referenciamos que são vários os movimentos que decorrem da escolha da profissão, tanto contextuais como pessoais. Diante disso, os entrevistados revelaram que, em suas experiências formativas, a pesquisa foi o elemento central para se produzir professor/pesquisador.

Então, para reconhecer e compreender o caminho que os entrevistados fizeram para se constituírem professores/pesquisadores, amparamo-nos nos estudos de Bolzan, Isaia e Maciel (2010), que nos mostram a reflexão sobre o processo de formação docente.

Desse modo, pensar a formação docente pode nos levar a dois caminhos: as trajetórias formativas entendidas como uma rede de relações na qual as reflexões, o compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos são essenciais para este processo, bem como a promoção de atividades nos grupos de pesquisa e trabalhos intergrupais; e as trajetórias formativas compreendidas como possibilidade de

desenvolvimento profissional a partir de programas de formação, envolvendo saberes e fazeres de estudantes e professores.

De acordo com os fatos narrados pelos nossos sujeitos, evidenciamos que os dois caminhos descritos pelas autoras foram presentes na trajetória formativa inicial e continuada.

O caminho percorrido pelos professores/pesquisadores, **Matheus, Ana Maria, Maria, Luiza, Andréia, Clara, João e Ana**, foi ancorado e construído na e pela pesquisa. Logo, a pesquisa foi o elemento basilar na formação docente desses professores. O percurso de formação também foi alicerçado pela participação nos grupos de pesquisa, que fortaleceram o ensino e desenvolveram o olhar na e para a pesquisa. O incentivo dos professores formadores para ingressarem na iniciação científica os mobilizou a se apropriar dos saberes da docência.

Nas vozes desses professores, encontramos esses aspectos presentes na trajetória formativa, que colaboraram na constituição do ser professor/pesquisador.

[...] talvez tenha sido o único aluno do curso de Veterinária que dava aula, eu era aluno e, ao mesmo tempo, era monitor de uma disciplina. [...] desde o início na Graduação, no momento em que escolhi uma área que não poderia sair da Instituição, comecei a arrumar o meu currículo. Tive um pensamento desde muito cedo no curso, que eu tinha que ter um bom currículo [...] eu sabia, diferente da maioria dos meus colegas, o que era um artigo, como é que se publicava [...]. (Matheus)

Eu iniciei na Graduação já trabalhando com Iniciação Científica, na empresa Jr, fazendo pesquisa aplicada, que não é a mesma coisa que pesquisa científica, mas que tem as suas interfaces, e fui bolsista até da FAPERGS na Graduação. Na segunda Graduação também fiz algumas atividades de pesquisa. [...] eu acho que a coisa que eu mais gosto de fazer é a pesquisa [...] (Ana Maria)

[...] eu acabei fazendo Farmácia e já me inseri na Iniciação Científica. [...] eu me envolvi muito com a pesquisa. (Maria)

[...] desde a Graduação eu sempre fui mais autodidata, é uma característica minha, então eu sempre gostei de estudar e quem gosta de estudar gosta de pesquisar, acaba gostando de pesquisar também [...]. (Luiza)

[...] eu comecei a fazer Iniciação, que já foi praticamente na metade da minha faculdade [...] Então já iniciei as minhas atividades dentro da pesquisa e acho que ali eu vi que gostava disso, que eu queria fazer isso. (Clara)

[...] o professor, na época que frequentava o LAPEDOC, disse “*eu estou fazendo uma seleção de bolsista PIBIC, se tu quiseres fazer!*” [...] então eu fui atrás para saber o que era. Estudei, [...] fui aprovada e ingressei na Iniciação Científica. Desde então, o projeto de Iniciação Científica sempre me manteve na escola, então as nossas atividades da bolsa da Iniciação Científica sempre tinham um pezinho na escola e assim fui vendo que era realmente o que eu queria fazer, claro, graças a Iniciação Científica vislumbrei que

poderia fazer um Mestrado, Doutorado, porque, até então, não tinha muita noção disso. (Andréia)

Na graduação, quando fiz iniciação científica, a partir do 4º semestre, não parei mais. A pesquisa eu gosto bastante. (João)

O professor **Matheus** identifica, já no início do curso, a importância da pesquisa para ampliar sua rede de saberes e vê na monitoria a possibilidade de aprender, de ampliar seus conhecimentos no curso e projetar-se para a docência, intensificando esse interesse na formação continuada. A sua preocupação com o currículo o levou a interessar-se pela pesquisa e nela desenvolver uma formação acadêmica de excelência. Já a professora **Eduarda** não teve inserção na iniciação científica, no entanto, a pesquisa foi parte de seu processo de aprendizagem na formação continuada. Para os demais, a iniciação científica foi um marco importante, determinado a relevância dessa experiência formativa na opção pela docência.

Nessa caminhada, a concepção de formação perpassou pela intersecção da atividade discente de estudo, tendo como elemento as dimensões auto e interfomativas. Para Bolzan (2014), a concepção de formação representa o conjunto de ações dos estudantes em seu percurso formativo para tornarem-se professores, que implica nas dimensões intra e interpessoal relacionadas aos contextos socioculturais, nos quais os sujeitos estão inseridos.

Outro fator que colaborou na aprendizagem para a docência de **Matheus** foi a ajuda dos professores. Ele encontrou, em seus formadores, apoio e mediação para desenvolver as habilidades e competências consideradas fundamentais para se obter uma atitude crítica e reflexiva no processo de apropriação de saberes e na adaptação aos contextos em que vivenciava.

As professoras **Ana Maria**, **Maria** e **Andréia** relataram que tiveram interesse em participar da iniciação científica no início do curso. Atividades de ensino, pesquisa e extensão estavam presentes em todas as suas trajetórias acadêmicas. Nas narrativas, ficou evidente que o movimento de inserção na iniciação científica ocorreu por vontade própria das acadêmicas, mediante convite de um professor que desenvolvia um projeto de pesquisa.

Sendo assim, podemos inferir que já se desenvolvia a construção de um professor/pesquisador iniciante. Aquele momento para as acadêmicas significava a vinculação da teoria com a prática, ou seja, o olhar investigativo sobre o campo de atuação à luz dos referenciais teóricos que sustentam o campo específico e pedagógico da profissão.

Nesse sentido, Demo (2002) sinaliza que a pesquisa assume um papel importante na formação inicial para proporcionar ao estudante aprendizagens que possibilitem uma maneira própria de aprender. Outro ponto discutido pelo autor é que a educação pela pesquisa motiva a reconstrução do conhecimento e a capacidade de questionamento e de intervenção crítica de suas vivências.

Logo, sinalizamos que a inserção na pesquisa, desde o início do curso, proporciona ao acadêmico o saber pensar e aprender a aprender, pois, imersos na pesquisa, esses sujeitos desenvolvem os saberes da formação profissional e científica, que estão compostos na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Acreditamos que educar na e pela pesquisa mobiliza os saberes que estão ancorados em uma visão crítica do aprender. Nessa direção, os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares estão sendo apropriados na formação inicial, levando em conta a diversidade do contexto educativo. Elucidamos que esses saberes, ancorados à participação na iniciação científica, mobilizam os estudantes a questionarem as teorias e conteúdos do currículo do curso, a partir de uma visão geral da sua área e dos componentes que estão sendo ensinados.

Quando as professoras discorrem sobre a importância da pesquisa para sua constituição docente, configuramos esta representação nos saberes da formação profissional, pedagógicos e curriculares, como elementos centrais que a pesquisa pode desenvolver, a saber: a criticidade, a comunicação e a reflexão no conhecimento construído. A interlocução da pesquisa na apropriação desses saberes inicia um processo de tomada de consciência dos desafios e exigências relacionados à profissão (BOLZAN, 2016).

A compreensão por parte dos sujeitos pesquisados foi de ampliar seus estudos para produzir novos sentidos à profissão, no decorrer do processo formativo, seja no campo específico de formação ou na profissão docente. Nessa perspectiva, Demo (2004) salienta que os acadêmicos necessitam dominar os conteúdos, mas, a partir deles, refletir e renovar os saberes, considerando as mudanças no campo teórico e os contextos em que irão atuar. Saber pensar é uma habilidade que se exige em contextos emergentes, para que o professor seja capaz de desenvolver ações, que possibilitem a capacidade de articular a teoria com as situações da prática educativa.

Nesse sentido, a pesquisa trouxe aspectos singulares, mas também diferentes quanto aos saberes, habilidades e competências necessárias à formação dos sujeitos entrevistados: para uns a pesquisa contribuiu para a constituição de elementos formativos que pudessem dar

conta das necessidades e exigências do campo profissional ao qual objetivavam; para outros implicou em uma formação crítica sobre a postura e a ação do professor, mediante as questões que emergem no campo educacional; identificamos também que a formação na pesquisa constituiu somente as habilidades e competências do ser pesquisador; e ainda, a pesquisa como alicerce para qualificar a área específica de formação.

Na narrativa a seguir, expressamos como a professora **Clara** compreendeu a inserção da pesquisa para a sua formação.

[...] o trabalho de Iniciação de pesquisa foi bem difícil no início, porque realmente o ambiente é bem diferente, então a Iniciação foi bem mais dura e bem mais exigente no sentido de apresentar resultados, de regime de trabalho, do quanto você tinha que trabalhar, mas eu acho que foi produtivo, foi positivo, tanto que eu entrei no Mestrado na Química e segui a minha Pós-Graduação toda na Química. (Clara)

Evidenciamos que a participação efetiva de **Clara** em grupos de pesquisa refletiu-se na ação principal de ser pesquisador, pois os saberes profissionais transformaram-se em saberes destinados à formação científica, com o olhar para a ciência, para os resultados das investigações e para a afirmação ou [re]significação das teorias estudadas. Ao revisitar os estudos de Tardif (2002), percebemos que os saberes não agem de forma equilibrada na formação ou na prática docente, porque os sujeitos podem dar importância a saberes que se intitulam mais eficazes para a sua constituição profissional.

Assim, na visão de **Clara**, todo o caminho formativo foi construído na pesquisa e para se produzir pesquisador. Já para Maria, os movimentos formativos indicavam a projeção para ser pesquisador, porém ela constituiu durante este percurso uma identidade profissional voltada para o ser professor e para o ser pesquisador. Compreendemos que os sujeitos podem ter a mesma realidade educativa, todavia, o modo como percebem a construção desse percurso formativo é que os constitui professores, professores/pesquisadores ou somente pesquisadores.

Eu acabei fazendo Farmácia, já estava na Iniciação Científica, já fiz o Mestrado em um ano e três meses, já fiz o Doutorado em três anos e meio, após fiz um ano de Pós-Doutorado, e passei em um processo seletivo para professor substituto, e sai fazer concursos [...]. (Maria)

A professora **Maria** teve uma imersão no contexto acadêmico, o que lhe permitiu refletir sobre a relevância de sua inserção na pesquisa. Ao mesmo tempo que recorria às experiências investigativas para ampliar o seu conhecimento no campo científico, encontrava

na pesquisa um suporte para aprimorar os saberes da docência. A pesquisa a aproximava do campo teórico, do campo profissional e da ciência, havendo uma relação conectiva para a aprendizagem da docência.

Assim, como a professora **Maria** desenvolveu sua formação docente na e para a pesquisa, o professor **Matheus** percebeu que a pesquisa e a monitoria foram elementos centrais para a constituição da docência desde a graduação, então organizou o currículo para ser professor, embora, em um primeiro momento, tenha trabalhado na área específica de sua formação.

A pesquisa também fez parte da formação inicial de Luiza e João, todavia eles buscaram qualificar os conhecimentos da área específica de seus cursos. Os saberes mobilizados pela pesquisa colaboraram para desenvolver os saberes da profissão, os disciplinares e curriculares.

O foco dos professores **Luiza e João**, durante a formação inicial, foi de preparar-se para a prática da profissão, quer seja na parte clínica da fonoaudiologia quer seja no setor elétrico da engenharia. A pesquisa proporcionou também a articulação entre os conhecimentos teóricos das disciplinas às práticas de laboratório.

Bom, primeiro lugar, assim [...] desde a Graduação eu sempre fui mais autodidata, é uma característica minha. Então sempre gostei de estudar, e quem gosta de estudar gosta de pesquisar, [...] mas sempre tive também uma preocupação de ser alguém que tenha algo a dizer, do ponto de vista da formação do graduando na parte clínica. (Luiza)

Na graduação, quando fiz iniciação científica, a partir do 4º semestre, não parei mais. A pesquisa eu gosto bastante. (João)

Diante dessas falas, podemos afirmar que a pesquisa contribuiu para a constituição da identidade profissional de **Luiza e João**, pois determinou o foco de atuação profissional e despertou a apropriação dos saberes que são desenvolvidos na universidade, aqueles pertencentes ao currículo, e os saberes das disciplinas. Nesse sentido, tiveram a tomada de consciência acerca das suas habilidades, competências e os espaços de trabalho para atuar em sua área de formação.

Referenciamos que, na teoria histórico-cultural, Vygotski (1991) apresenta o termo “consciência” e desdobra-o em acepções basilares, que indicam a sua compreensão sobre essa palavra: processo de tomada de consciência externa e interna; atributos de conteúdos e processos psicológicos; e sistema psicológico. Vygotski (1991) esclarece que essas acepções

semânticas articulam-se e tecem um dos fundamentos da psicologia geral vygotskiana. Então, consideramos o termo “tomada de consciência”, para sinalizar a consciência como a própria interação entre sistemas de reflexo:

Também a própria consciência ou a tomada de consciência dos nossos atos e estados devem ser interpretados como sistema de transmissores de uns reflexos a outros, que funcionam corretamente em cada momento consciente. Quanto maior seja o ajuste com que qualquer reflexo interno provoque uma nova série em outros sistemas, mais capazes seremos de prestarmos conta de nossas sensações, comunicá-las aos demais e vivê-las (senti-las, fixá-las nas palavras etc). (VYGOTSKI, 1991, p. 3)⁸⁰.

Diante do exposto, entendemos que a tomada de consciência, fundamentada na teoria vygotskiana, referenciada neste estudo, alude aos sentidos e às ações que o sujeito articula com outros sujeitos e a como o contexto influencia em sua formação e como é influenciado pelas suas intervenções. A partir disso, a tomada de consciência indica os conhecimentos apropriados ao longo da formação e da carreira e como o sujeito os mobiliza para dar sentido e significado a sua trajetória de formação e ao seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, a consciência é considerada um fenômeno social, histórico e cultural, que leva em consideração as relações existentes, de como o homem se apropria de sua história e do seu contexto e de como influência sobre esse contexto.

Nesse sentido, entendemos que os sujeitos são capazes de transformar o lugar em que estão inseridos e, a partir dele, construir conhecimentos e [re]significá-los, permeados pela cultura e pela própria história de cada um.

Assim, a pesquisa colaborou para a consolidar a concepção de formação desses sujeitos, de modo a ampliarem as dimensões intra e interpessoais, como forma de se qualificarem para os contextos, nos quais iriam trabalhar, por meio do “estímulo da atividade de pensamento” (BLANCK, VEER, CARRETERO, 2003, p. 162).

A pesquisa significou muito mais que o conhecimento de teorias e a atitude crítica e investigativa, pois promoveu nesses professores o entendimento da relação entre a teoria e a prática profissional. A prática pode ser o ponto de partida para a reflexão teórica, possibilitando a investigação, a reflexão e a ação, fundamentadas em bases pedagógicas e epistemológicas, em que os conhecimentos são construídos, através da ação e da interação na prática (DALLA CORTE, 2010).

⁸⁰ Tradução nossa.

Compreendemos que, quando o acadêmico realiza aproximações e significações dos seus conhecimentos, as relações teórico-práticas passam a ser estabelecidas, e os saberes e fazeres vão sendo transformados, mobilizando processos formativos com mais criticidade.

E para o professor **Matheus**, o amadurecimento acadêmico significou muito mais que aprender e apropriar os saberes profissionais, disciplinares e curriculares. Em sua caminhada, os saberes pedagógicos foram sendo descortinados e deram corpo à formação inicial.

[...] eu tive um pensamento desde muito cedo no curso, que tinha que ter um bom currículo, eu sabia diferente da maioria dos meus colegas o que era um artigo, como é que se publicava, quando ia para um congresso sabia que tinha que levar uns resuminhos para colocar lá, ajeitando o meu currículo para depois entrar no Pós [...]. (Matheus)

Identificamos que, além da imersão na pesquisa, a monitoria colaborou para o amadurecimento dos saberes pedagógicos, além de favorecer a articulação entre teoria e prática. Acreditamos que as inserções vivenciadas pelo docente **Matheus** na academia colaboraram para a formação dele como professor. Durante as narrativas do professor, inferimos que os aspectos da pesquisa, do ensino e da extensão foram presentes no sentido de qualificá-los e de fazê-lo sentir-se parte do processo educativo.

Evidenciamos que foi na pesquisa que as professoras **Andréia** e **Ana Maria** reconheceram a docência como futura profissão, já que, desde o início da graduação, elas demonstraram o interesse pela sala de aula, pelo aprender a ensinar e pelo aprender a aprender. O caminho na e pela pesquisa não foi diferente dos demais professores pesquisados neste estudo. Inicialmente as colaboradoras encontraram, na pesquisa, os primeiros saberes para se produzir professor/pesquisador.

Eu iniciei na Graduação já trabalhando com Iniciação Científica, na empresa Júnior, fazendo pesquisa aplicada, que não é a mesma coisa que pesquisa científica, mas que tem as suas interfaces, e fui bolsista até da Fundação de Amparo à pesquisa do estado do RS (FAPERGS) na Graduação, na segunda Graduação também fiz algumas atividades de pesquisa. (Ana Maria)

[...] eu passei no vestibular, ingressei aqui, tive um [...] elemento de sorte também, numa época de poucas bolsas eu comecei a trabalhar no Laboratório de Pesquisa e Documentação em Educação (LAPEDOC), e por conta de estar trabalhando ali abriu um edital de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) [...].estudei [...] me preparei, fiz a prova e passei, eram vinte e poucos candidatos e eu fui aprovada e ingressei na Iniciação Científica. (Andréia)

A pesquisa foi o elemento basilar para a compreensão dos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, pois possibilitou a inserção em contextos que afirmavam o

desenvolvimento da profissão docente. Para **Ana Maria**, a pesquisa primeiramente possibilitou a participação na empresa Objetiva Junior; para **Andréia**, vivências na escola, na Educação Básica de ensino.

Referenciamos que o envolvimento de **Ana Maria** na Objetiva Junior, durante a formação acadêmica, proporcionou os primeiros contatos com atividades administrativas e de gestão. Identificamos que as atividades de gestão permeiam as atividades de ensino e pesquisa. Porém são poucos os sujeitos que percebem essa preparação, ainda na formação inicial. Na fala a seguir, a professora **Ana Maria** conta as experiências de sua inserção nesta atividade de pesquisa.

[...] A Objetiva Jr [...] é a primeira empresa Júnior da Universidade Federal de Santa Maria [...] e atuei desde o início da Graduação, havia um processo seletivo no primeiro ano que fui aprovada, então eu passei pelas fases de treino como se fosse uma estagiária, coordenadora, até diretora, uma experiência maravilhosa. Até hoje apoio o movimento empresa Jr, principalmente vinculado a alunos da Administração; é uma forma de aprendizado na prática, mas um aprendizado com muita responsabilidade, porque, de fato, existem operações. (Ana Maria)

Para a professora **Ana Maria**, as práticas vivenciadas em projetos como a Empresa Objetiva Júnior e a iniciação científica colaboraram para a aplicação dos conhecimentos teóricos articulados às práticas profissionais. Nesse percurso, foram descortinados muitos saberes, com ênfase nos saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais. Por meio dessa vivência na atividade administrativa e de gestão na Objetiva Júnior, a professora teve conhecimento breve sobre as dimensões que contemplam o quadripe ensino, pesquisa, extensão e gestão e sobre como essas vivências repercutiram para auxiliar na futura atuação docente, mesmo que indiretamente.

Eu acho que a primeira experiência na Objetiva Júnior não dá para dizer que foi docência, mas acho que, de certa forma, prepararam para tal, foi no período que eu estava na Graduação [...] eu sempre fui uma pessoa muito tímida, mas a Administração nos fomenta muito a desenvolver a oratória, as apresentações. O curso inteiro nos leva a isso. Com a atuação na empresa Jr e no Instituto Zethos de Educação Corporativa (IZEC), percebi que gostava muito [...] do ambiente universitário e de sala de aula [...] e essas experiências me levaram ao caminho da docência. (Ana Maria)

Nessa mesma direção, a pesquisa proporcionou à professora **Andréia** a reflexão sobre sua formação e a aproximação da atividade docente, por meio do estágio extracurricular. Compreendemos que, no processo formativo do estágio, as competências e habilidades são

desenvolvidas, na medida em que o acadêmico adquire “a visão de totalidade da ação pedagógica, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação em que se está, das origens, dos porquês e finalidades” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 87).

Como salienta Pimenta (1994), a prática não fala por si mesma e, nesse sentido, o estágio agrega a relação teórica, fortalecendo a prática profissional. Assim, Andréia encontrou no campo de atuação referências para compreender a teoria e vice-versa. Mas, novamente, foi por meio da pesquisa que Andréia pode ter essas vivências.

Desde então, o projeto de Iniciação Científica sempre me manteve na escola. Então, no período da Graduação, sempre tive inserções, por exemplo, no terceiro semestre do meu curso, tinha uma inserção lá na escola Pão dos Pobres, que não era estágio. O Pão dos Pobres precisava de alguém para trabalhar e eu achava que tinha que me inserir na escola, no contexto da minha profissão. [...] ainda naquela época, o currículo não era como é hoje, que tu tens a inserção nas escolas desde cedo, nós fazíamos todos os blocos das disciplinas teóricas, teórico-práticas, mas as práticas não eram tão práticas, e os estágios estavam concentrados no final do curso. Comecei a fazer o curso e senti essa necessidade de querer ir para a sala, pelo menos acompanhar, logo, a Escola Pão dos Pobres fez uma solicitação para o Centro de Educação que eles queriam alguém, algum estagiário, alguém para trabalhar lá, auxiliar, fazer reforços, trabalhar no contra turno, e eu fui lá para ter essa inserção. (Andréia)

Reconhecemos que as experiências em atividades, como as realizadas pelas colaboradoras **Ana Maria** e **Andréia**, unem as lógicas do trabalho e da educação e, também, permitem gestar a própria ação pedagógica, diante da reflexão sobre os saberes apropriados no campo de atuação.

A inserção na pesquisa possibilitou aos professores constituir as ações autoformativas implicadas à pesquisa. O processo de aprendizagem perpassou pelo conhecimento de teorias, de saberes relativos às disciplinas e ao currículo, bem como pelos parâmetros éticos de ser pesquisador. Diante do exposto, identificamos nas narrativas dos professores/pesquisadores que o envolvimento com a pesquisa proporcionou, ainda, o desenvolvimento técnico-científico implicado nas ações autoformativas. Isso significa apropriar-se de atividades conscientemente escolhidas por eles e, assim, potencializar o seu crescimento pessoal e profissional, o que envolve vontade de constituírem-se como profissionais em seu campo de atuação (BOLZAN, 2015).

Outro fator levantado pelo professores/pesquisadores foi o compartilhamento de saberes e de vivências nos grupos de pesquisa. Nas narrativas, ficou evidente a importância

das relações interpessoais e da mediação dos professores nas interações com o grupo, para instigar reflexões e construções compartilhadas.

Durante as narrativas, os professores/pesquisadores citaram como o trabalho em grupo e a intervenção do professor formador potencializaram as ações de autoformação e interformação, que implicaram na produção de sentido e de significado acerca do que é ser professor e das responsabilidades para se desenvolver para tal.

Compreendemos por ações interformativas as que implicam um trabalho coletivo e grupal, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a cultura institucional como elemento central nesse processo (BOLZAN, 2015).

Nessa direção, os entrevistados mencionam que a participação em grupos de pesquisa implicou na convivência com demais acadêmicos e professores, que culminou na troca de saberes sobre o campo investigativo, bem como na construção de novos conhecimentos. Também, foi sinalizado que o envolvimento ativo em grupos de pesquisa proporciona a participação em congressos, seminários e cursos, em aprender a fazer pesquisa, a publicar, e outras ações que caracterizam o trabalho de iniciação científica.

Por essa razão, acreditamos que as experiências compartilhadas via grupo de pesquisa reconstroem ideias e saberes, a partir de estudos que confrontam com os novos conhecimentos que estão sendo elaborados.

Na narrativa a seguir, identificamos a influência dos professores formadores na construção da trajetória acadêmica.

Desde a Graduação, eu apresentava trabalhos e tinha professores que, no final, vinham e me diziam “*tu tens que ser professor*”, vários professores diziam “*tu tens toda a veia para ser professor*”. E eu “*bom, eu vou ouvir isso, se estão dizendo deve ser uma coisa boa*” [...]. (Matheus)

Neste caso, o professor formador despertou o interesse de **Matheus** para a prática docente e os caminhos a percorrer para se produzir professor. Diante dessa constatação, corroboramos a ideia de que o professor formador ajuda a trilhar os movimentos construtivos da formação do aluno, que perpassam o ser docente (BOLZAN, 2012).

A consciência da trajetória, ao longo da profissão, desvela a concepção autoformativa do acadêmico, em relação a sua própria formação e às ações formativas de que necessita. Dessas ações pode decorrer a inspiração para a carreira ou o descrédito à profissão. Essa

narrativa demonstra o quanto o professor pode representar no percurso formativo de seu aluno.

Então, eu não sei, quando eu ingressei na graduação, vendo os meus professores, creio que eles realmente me inspiraram, aqueles bons professores, foi a partir daí que eu comecei a desejar essa carreira. (Ana Maria)

Nesse viés, entendemos que as boas relações firmadas entre professores e acadêmicos influenciam na dinâmica e nos pressupostos básicos da formação, e ainda, a parceria promove a credibilidade. Logo, a maneira como os professores formadores desenvolvem suas aulas e as relações que estabelecem com os acadêmicos serve de inspiração para muitos deles. Essa representação positiva da prática docente alavancou a carreira de **Ana Maria** e, do mesmo modo, de muitos acadêmicos que se embasam nas experiências vividas em sala de aula com os professores formadores.

Diante da narrativa da docente **Ana Maria**, o professor a fez refletir sobre suas escolhas e compreender as decisões tomadas frente às experiências vivenciadas na formação inicial, o que poderá projetá-la para ser uma investigadora na sua sala de aula (BOLZAN, ISAIA e MACIEL, 2012).

A tomada de consciência aconteceu em relação à necessidade de aprender e de qualificar a formação, mas também a fazer uma leitura das qualidades e das fragilidades do curso. **Clara** e **Maria** identificaram que a sua formação foi construída para a inserção no campo específico de formação. Porém a atividade de pesquisa implicou na compreensão de que uma formação de qualidade necessita contemplar as habilidades e as competências do ensino, da pesquisa e da extensão.

Identificamos, nas vozes de **Clara** e **Maria**, que ambas desenvolveram saberes específicos baseados no conhecimento do seu meio, na iniciação científica, nos saberes das disciplinas e nos saberes do currículo. Contudo o modo como incorporam a experiência autoformativa e interformativa foi determinante na direção da formação como pesquisadora, na visão de **Clara**, e como professora/pesquisadora, na de **Maria**.

[...] Aqui na Química somos muito focados na formação do pesquisador, do investigador, da pessoa que persegue a ciência, persegue o resultado experimental, persegue a hipótese, a tese, a antítese, mas não há um foco na educação como um todo e sim mais na educação técnica, para a pesquisa. (Clara)

[...] eu sempre gostava muito de dar aula e fazia pesquisa, desenvolvia meu trabalho de Mestrado e de Doutorado e sempre tinha trabalhos extras que fazia em colaborações com outras Universidades. Estava sempre querendo colaborar, gostava daquilo, tinha prazer e tenho até hoje de ficar dentro do laboratório. (Maria)

Frente a essas narrativas, Bolzan (2009) e Marcelo García (2012) nos trazem, como reflexão, o modo como as pessoas percebem o próprio percurso formativo e, conseqüentemente, como constroem o desenvolvimento pessoal e profissional.

Outro fator de destaque entre as pesquisadoras foi a adaptação ao meio em que escolheram. Para a professora **Clara**, a pesquisa foi um caminho mais árduo e, na visão da professora **Maria**, um ambiente prazeroso e que estava imbricado na formação do ser professor/pesquisador. Isso não significa que os saberes produzidos foram mais intensos ou mais frágeis em suas formações, mas o que fica evidente é a relação de temporalidade em que esses saberes foram sendo construídos e reelaborados para o desenvolvimento profissional.

Reafirmamos nosso entendimento de que todo saber, mesmo o novo, se insere numa direção temporal, que remete à história de sua constituição e de sua apropriação. Segundo Tardif (2002, p. 35):

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas.

Logo, os saberes aprendidos na e pela pesquisa foram sistematizados e integrados em tempos diferentes pelas professoras. Configurou maior dificuldade para uma e mais facilidade para outra. Entretanto, ambos os percursos repercutiram na formação desejada e na qualificação para o desenvolvimento profissional.

Na formação continuada, os professores/pesquisadores **Matheus, Ana Maria, Eduarda, Luiza, Andréia, Clara, João** e **Ana** desejavam adquirir e reelaborar novos saberes, a partir das experiências obtidas em suas trajetórias, para, assim, delinear a continuidade da formação em cursos de pós-graduação.

Os colaboradores **Matheus, Eduarda, Luiza, João** e **Ana**, primeiramente, tiveram experiências técnicas profissionais fora da universidade e, após, retornaram ao contexto universitário para ingressar nos cursos *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado. Inferimos que para esses professores foi necessário retomar sua trajetória para trilhar o caminho da docência.

Já para as professoras **Clara, Andréia, Ana Maria e Maria**, a inserção na pós-graduação se deu logo, após o término da formação inicial. As professoras já compreendiam a tarefa a ser realizada, porém necessitavam qualificar a apropriação de saberes para ir em direção à profissão docente (BOLZAN et al., 2016; ISAIA 2004).

Por isso, reconhecemos que a aprendizagem da docência é um percurso multifacetado⁸¹ e temporal, visto que a atividade docente de estudo é compreendida como um “mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor” ISAIA (2006, p. 377). Isso nos permite identificar que, para uns, a formação continuada significou o processo de desenvolver-se professor/pesquisador, por meio de ações e de estratégias que levem à transposição do conhecimento para a atividade docente e para outros a possibilidade de [re]significar saberes, competências e habilidades para a profissão docente, de forma a aprimorar os saberes pedagógicos necessários ao exercício da docência.

Frisamos que o processo de formação continuada foi construído valorando a pesquisa e as docências orientadas. Nas narrativas a seguir, identificaremos o destaque da pesquisa para a formação do professor/pesquisador.

Eu tenho prazer de estar aqui dentro e, quando eu era aluna, era a mesma coisa, me formei em 2008 e nesse ano foram as minhas últimas férias, eu fiquei até 2013 as minhas férias era Natal e Ano Novo, não tirava mais férias fora disso. Claro, fazia feriadão como todo mundo, mas não tirava férias, tinha muito gosto em estar aqui e sempre gostava de ministrar aula e pesquisar. (Maria)

[...] Depois que eu me inseri na pesquisa, acabei gostando e vi que era isso que eu queria [...]. (Clara)

[...] graças à Iniciação Científica que vislumbrei um Mestrado, Doutorado, porque, até então, não tinha muita noção disso. Quando ingressei no Doutorado, já sabia que eu queria fazer concurso para o Ensino Superior, então comecei a me preparar para isso também [...]. (Andréia)

O ambiente da pesquisa cativou as colaboradoras a dar continuidade à formação, pois os retornos das investigações, a cada estudo realizado, a cada nova descoberta e a cada experiência produzida, foram determinantes para compreender o campo da ciência, como parte do processo educativo. Os autores Marcelo García e Vaillant (2009) tratam da pesquisa

⁸¹ Compreendemos a docência como um processo de múltiplas facetas, tendo em vista que a apropriação de conhecimentos está interligada aos movimentos intra e interpessoais desenvolvidos na aprendizagem de ser professor, que envolve a história desses sujeitos e o contexto em que atua (ISAIA, 2006).

como um componente fundamental da formação docente, capaz de levar o professor pesquisador a refletir, tirar conclusões e propor linhas concretas de ação.

Elucidamos que, no campo da pesquisa, vários sentimentos vêm à tona, tanto as alegrias de uma nova descoberta ou a afirmação de um estudo, como a frustração de uma tese não confirmada ou do exaustivo trabalho de pesquisar. Desse modo, a tensão externalizada pela professora/pesquisadora Clara demonstra as “incertezas e medos quando se trabalha com o desconhecido”, e diante dele, ainda aprender e manter o equilíbrio pessoal para desenvolver-se profissionalmente (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 124).

Compreendemos que o sentimento de tensão que despertou a professora **Clara**, ao ingressar na iniciação científica, refere-se às dúvidas e às inseguranças por ingressar em um campo não familiar que é a pesquisa e a transição da formação inicial à formação continuada. Para a professora **Clara**, a formação continuada intensificou a sua postura investigativa e crítica com a ciência. Os medos foram sendo acomodados e substituídos por uma pesquisadora capaz de interpretar, analisar, criar e recriar diferentes perspectivas teóricas e práticas da sua área de conhecimento.

Quando começou o Mestrado e o Doutorado eu já fui me constituindo como pesquisadora. [...] durante as atividades de Mestrado e Doutorado, não sei como é nas outras áreas, mas aqui na Química nós somos muito focados na formação do pesquisador, do investigador, da pessoa que persegue a ciência [...]. (Clara)

Ao refletir sobre a narrativa, elucidamos que o foco da Pós-graduação em muitas áreas das ciências exatas implica na formação para a pesquisa, com foco na produção do pesquisador. Logo, percebemos as fragilidades do currículo em relação à preparação pedagógica para aprender a ser professor. Sinalizamos, neste caso, a limitação do conhecimento para a área de atuação, uma vez que o modo como o curso é organizado não possibilita compreender e se apropriar dos saberes inerentes à docência.

Nesse sentido, Bolzan et al. (2015, p. 3793) explicam que a “aprendizagem da docência tem uma relação entre a formação ofertada no curso de formação e os processos formativos vivenciados por estes sujeitos, bem como as experiências formativas no curso e para além do curso”. Sendo assim, inferimos que, quando o currículo do curso não proporciona experiências formativas para a docência, fica mais difícil de produzir sentido para tal. Essa concepção está evidenciada na narrativa a seguir:

E docente mesmo eu acho que eu fui me dar conta de que eu tinha que me tornar quando praticamente eu já tinha terminado o Doutorado. (Clara)

Referenciamos que os cursos de áreas mais técnicas não deveriam assumir uma postura essencialmente voltada à pesquisa e ao produto, uma vez que, além de formar pesquisadores, necessitamos de professores que formem outros professores e outros pesquisadores.

Carneiro (2010), em sua pesquisa, demonstra a visão de que muitos cursos tratam da formação de professores como competência da faculdade de educação, “pois é lá que se aprendem as técnicas de ensino”.

A autora, ao fazer essa analogia, demonstra a realidade de mestrandos e dos doutorandos que necessitam sair de seus centros e programas para cursar disciplinas que tratem da formação de professores. A exemplo, citamos a professora Clara, que diz:

Na minha área [...] não existem atividades multidisciplinares, não existem atividades de incentivo à docência, não tem isso, então, quando eu fui fazer o Pós-Doutorado, tive uma bolsa que se chama PRODOC⁸², que é prodocência. Nessa bolsa, já tinha que dar aula, então ali que eu senti que não tinha jeito, para ficar no ambiente acadêmico, tinha que dar aula. Então, como docente, comecei a amadurecer bem mais tarde, quando na verdade já era uma Doutora e tinha que desenvolver a habilidade docente. Foi, assim, que comecei a fazer o PEG⁸³ [...]. (Clara)

Frente a essa realidade, destacamos que os processos de ensino e de aprendizagem exigem muito mais do que a combinação de técnicas de ensino para garantir o sucesso. Carneiro (2010) sinaliza que não é o caso da negação da técnica como uma das dimensões do ensino, mas a centralidade que ela é colocada no contexto universitário.

Nesse caso, evidenciamos que os saberes mobilizados por Clara para a formação docente foram em decorrência da heteroformação e das experiências vivenciadas durante a

⁸² O Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores tem como objetivo a complementação da formação de recém-doutores e a aquisição, por esses profissionais, de prática acadêmica junto a equipes docentes de programas de pós-graduação; diversificação interna dos grupos de ensino e pesquisa mediante a participação dos egressos de cursos de doutorado de outras instituições do País e do Exterior; o fortalecimento de grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação; a integração das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/2184>>. Acesso em mai. 2018.

⁸³ O Programa Especial de Graduação Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) é uma proposta articulada entre Centros de Ensino da UFSM, da qual fazem parte: Centro de Educação, Centro de Ciências Rurais e Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). O objetivo geral é formar professores em nível superior para a docência na modalidade de Educação Profissional. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ce/index.php/graduacao/peg-programa-especial-de-graduacao>>. Acesso em mai. 2018.

carreira de professor. Incumbe expor que os saberes construídos em programas de formação são dinamizadores do aprender a ser professor.

Mas o que colocamos em xeque é que nem todos os professores possuem a clareza da formação pedagógica necessária para atuar no ensino e, conseqüentemente, essa fragilidade se reflete, também, nas atividades de pesquisa. Desse modo, a carência desses saberes acaba sendo percebida, no momento em que o profissional está atuando. Diante disso, verificamos um impasse na formação docente, ou seja, este professor que está preparando profissionais para o campo de trabalho não tem formação pedagógica suficiente para dar conta de sua prática como educador.

Nas narrativas a seguir, os professores **Matheus** e **João** citam a carência e a fragilidade pedagógica para atuar como docentes do Ensino Superior.

[...] eu acho que a maioria das pessoas que quer ser docente tem um exibicionismo meio teatral, talvez, se eu não fosse professor, eu iria tentar ser ator, alguma coisa assim, porque a minha aula é uma espécie de performance que tento fazer, apesar de isso ser uma crítica ao sistema eu nunca ter tido aula de como dar aula, ninguém me ensinou a dar aula, na verdade eu vou lá e coloco o que eu faço como profissional, tento passar para os alunos com a minha criatividade. Eu não tenho a menor ideia de educação, não tenho a menor ideia de Pedagogia ou Psicologia, não sei quem foram os grandes pesquisadores dentro da área, as pessoas que influenciam, os diferentes tipos de ensino. Não tenho a menor ideia disso [...]. (Matheus)

[...] até brincávamos que a universidade, na verdade forma pesquisador, e se olharmos para os Mestrados e Doutorados temos um perfil bem distinto da pessoa que está expondo ali na frente do aluno, dando aula e tal, porque normalmente pesquisador está ali na sua baia e de cabeça baixa pesquisando e tal, acaba não tendo nem tanta interação com pessoas e, daqui a pouco, está na frente de uma turma de 30, 50 alunos e, às vezes, sem preparo de dinâmica. Então, realmente eu acho que comecei cedo com essas interações, assim [...] acho que fui tendo certo aprendizado, mas posso te dizer que senti um pouco de falta de preparação, por mais que tenha feito o estágio de docência. Mas realmente tu não tens uma preparação de formação para tu estares frente ao aluno. Foi mais na experiência assim de feedbacks, até que mais ou menos fui me adaptando. Mas eu vejo que tem colegas que tem uma série de dificuldades por não ter essa preparação. (João)

Diante desse cenário, identificamos as carências no âmbito pedagógico, quanto às práticas de ensino dos professores **Matheus**, **Clara** e **João**. Sinalizamos que as dificuldades enfrentadas, as influências, as particularidades e as construções pessoais, no modo de agir e ser docente, são percebidas, quando esses sujeitos entram em contato com o campo de atuação.

Embora a LDB, Lei nº. 9.394/96, estabeleça, no art. 66, “que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, evidenciamos a falta de clareza pelos cursos *stricto sensu*, principalmente os das áreas exatas e tecnológicas, sobre o que significa a preparação para a docência na formação continuada (BRASIL, 1996).

Nessa direção, Cunha (2005) elucida a falta de compreensão dos cursos de pós-graduação, quanto à preparação pedagógica para a docência, prevista em seus currículos. Inferimos que a preocupação com o desenvolvimento da ciência e tecnologia se sobrepõe a estudar sobre as especificidades de ser professor, de compreender sobre diferentes metodologias de ensino, sobre didática e outros aspectos que configuram as relações do professor no contexto em que atua. Dessa forma, vemos a formação continuada como uma extensão do ser pesquisador, do profissional com identidade para a pesquisa científica.

Apontamos que é necessário investirmos em formação pedagógica para obtermos sucesso na formação de profissionais que concebam a pesquisa, o ensino e a extensão como parte integrante da formação. Para que isso aconteça, é necessária a tomada de consciência sobre o profissional que se quer formar e o profissional que os diferentes espaços educativos precisam.

Morosini (2000) faz evidência que a Educação Superior no Brasil é exercida por docentes com muitas identidades e em espaços com peculiaridades distintas. Nesse sentido, Isaia (2006 p. 72) discute sobre a geração pedagógica, atuando em uma mesma direção temporal, em diferentes contextos: “[...] há a geração que está se iniciando no mundo profissional (os alunos); a geração dominante (os professores seniores); a que busca domínio (professores iniciantes); e a que está para entregar o bastão da condução pedagógica [...] (professores em processo de aposentadoria)”.

Assim, nossa inquietação é no sentido de compreender como o professor/pesquisador vai dar conta das demandas inerentes à docência, se não teve uma preparação pedagógica que dê sentido às situações que vivencia e às relações objetivas e subjetivas que implicam os processos de ensino e de aprendizagem.

No caso de **Andréia**, a preparação pedagógica foi um processo desenvolvido ao longo de sua formação, construído na inter-relação da dimensão pessoal com a profissional.

Eu fiz disciplinas da formação da Iniciação Científica que não eram disciplinas do currículo do curso, que muitas vezes nós éramos três estudantes e tínhamos cinco professores, porque eram atividades do grupo de pesquisa. [...] íamos interagindo com os mestrandos e com os doutorandos de todos os professores que circulavam ou que pertenciam ao grupo. Fomos vendo que tínhamos coisas a fazer, para além do que era só a docência, ou só para mim na época as aulas. (Andréia)

Diante das situações refletidas, compreendemos que essas vivências prévias de atuação docente são referências importantes para o futuro professor aprender os fazeres da docência em diversos contextos, com pessoas vindas de diferentes culturas e histórias. Saber lidar com o imprevisto, inovar e [re]significar os saberes plurais da atividade docente são fatores que implicam à reorganização da prática pedagógica e o sucesso da profissão docente.

A professora **Andréia** percebeu que o trabalho coletivo pressupõe uma rede interativa, na qual a mediação é fundamental para a elaboração dos saberes que integram a formação do professor. Nesse sentido, Bolzan et al. (2016) destacam que, nas relações interpessoais, são destacados elementos capazes de qualificar as dinâmicas pedagógicas e institucionais. Assim sendo, identificamos que as ações auto e interformativas estiveram presentes na preparação para a vida docente dos colaboradores deste estudo, de modo que os saberes da academia e os saberes compartilhados por estudantes e professores foram alicerçando o percurso para a docência.

Nessa mesma direção, acreditamos que a docência orientada na pós-graduação corrobora a compreensão da profissão docente e proporciona vivências pedagógicas no Ensino Superior. Essas experiências são reveladas pelas professoras **Ana Maria** e **Andréia**, que destacam o quanto essencial foi ter tido o contato com a sala de aula, ainda quando estudantes em formação inicial e, depois, na formação continuada.

Para o caminho da docência, é claro que percebemos que é necessário uma formação para isso. Então a busca do Mestrado foi excelente, o programa da UFRGS é um dos melhores de Administração aqui no Brasil, e lá geralmente se faz uma docência orientada, ou seja, você junto com os professores que tem experiências, atuando na Graduação, dando suporte, no Mestrado, e uma ou duas no Doutorado. Nesta instituição eu fiz seis docências orientadas. (Ana Maria)

Reconhecemos a importância de vivenciar a prática docente ainda durante a formação para compreender que as atividades de ensino e de pesquisa não estão dissociadas, assim como a teoria e a prática. Concebemos que essas atividades estão vinculadas à realidade da sala de aula e à aprendizagem de saberes em todo o processo de formação.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014) corroboram que a docência orientada proporciona o confronto com outros sujeitos do processo, constituindo uma das tantas razões de ser da profissão docente. Nesses momentos que o professor percebe quais os saberes que necessita ainda se apropriar para trabalhar com estudantes que possuem características e especificidades próprias, a serem desveladas na efetivação dos processos de ensinar e aprender.

Nas narrativas dos professores **Ana Maria, Clara, Maria, Matheus e Andréia**, foi sinalizada a importância de conhecer o funcionamento de uma turma de alunos, tanto na Educação Básica como na Superior.

Além do meu orientador, outros professores me convidaram a fazer docência orientada e acabei topando. Foi um desafio, foi muito trabalhoso, mas foi excelente, porque realmente me auxiliou muito na preparação, e esse contato com os alunos também da UFRGS, que são alunos maravilhosos, com professores indiscutíveis, os professores da UFRGS, aprendi bastante nesse processo, ensaiei bem mais do que outros, digamos assim. Acho que valeu muito a pena esse esforço. Para a docência é necessária uma formação [...] as docências orientadas foram me ajudando nessa preparação [...]. (Ana Maria)

E depois, assim, durante o Mestrado e o Doutorado, sempre fizemos as cadeiras de docência. [...] durante o Doutorado eu já comecei a dar disciplinas junto com outros professores na Graduação, na Pós, também sempre acompanhada de outros professores, e acho que foi assim que comecei a ser uma professora. (Clara)

Eu sempre gostei de dar aula desde quando eu fazia o Mestrado e o Doutorado, sempre solicitei ao meu orientador para me deixar dar uma ou outra aula durante o semestre [...]. (Maria)

[...] eu sempre dei aula no Mestrado e Doutorado na docência orientada, dava muita aula [...] e depois na docência orientada eu fui vendo que aquilo ali era interessante, que eu gostava daquela atividade de dar aula. (Matheus)

Na Educação Básica, fiz algumas inserções, porém não oficiais. Sempre fazia em título de colaboração nas escolas, tanto é que o meu Mestrado também teve a inserção prática nas escolas, acabei atuando três semestres na escola [...]. Isso foi um diferencial. (Andréia)

Essas experiências implicaram na formação docente e na apropriação de saberes profissionais e experienciais, vivenciados durante o processo de docência orientada, requisito obrigatório para alunos bolsistas da Capes/CNPq/Fapergs, que estão matriculados em programas de mestrado e doutorado *stricto sensu*. Essa vivência foi relatada pelos pesquisadores e repercutiu positivamente na ação docente e nas suas atividades de pesquisa.

Elucidamos que a docência orientada culminou na preparação pedagógica e, também, no despertar das práticas de docência em sala de aula. Para muitos alunos de mestrado e doutorado, a única oportunidade de vivenciar experiências que articulassem ensino e pesquisa foi como aluno de docência orientada. Porém, essa prática variou, conforme os cursos de pós-graduação e por serem optativas na maioria deles, com exceção dos alunos bolsistas, para os quais essas demandas são obrigatórias. A concessão de bolsas de demanda social (Capes, FAPERGS e CNPq) implica direitos e obrigações a serem observados, como a exigência da realização de atividades de docência orientada pelos alunos bolsistas.

No caso da professora **Luiza**, a formação continuada foi realizada juntamente com experiências de sala de aula, em instituições privadas de ensino superior. E a colaboradora **Ana** teve experiências docentes em escolas de idiomas, anteriores a segunda graduação em Letras, e durante a pós-graduação em escolas da rede pública de ensino.

Quando fiz a segunda graduação em letras [...] tive a experiência de estágio, fui para escola, fiz estágio. Como toda a pesquisa que eu faço é voltada para a escola pública, essa foi uma experiência bem importante. A minha tese também estava vinculada a um projeto de formação na escola pública, então foi mais uma oportunidade de inserção na escola, que me ajudou bastante a conhecer o contexto, a tentar entender melhor as especificidades, as necessidades, enfim. (Ana)

Eu comecei a lecionar em 1991, quando estava acabando o Mestrado em um Instituto em Porto Alegre. De 1991 a 1994, terminei o Doutorado e fiquei dois anos só com o Doutorado, aí depois eu voltei a lecionar em 1997, logo em seguida a conclusão do Doutorado, em uma instituição privada em Canoas, onde eu lecionei até 2006. (Luiza)

As professoras/pesquisadoras **Clara**, **Maria**, **Eduarda** e **Luiza** resolveram dar continuidade a sua formação e realizaram o pós-doutorado. Várias motivações as levaram a se dedicar integralmente para desenvolver um projeto com conteúdo científico inovador em instituições nacionais e estrangeiras. Para **Clara** e **Maria**, o pós-doutorado teve como objetivo possibilitar maior conhecimento na área de pesquisa. E para **Eduarda** foi além de ampliar sua rede de conhecimentos. Ela viu a oportunidade de dedicar-se integralmente às atividades programadas pela instituição de destino, além disso foi um momento para refletir sobre a sua carreira docente e o modo como gera suas atividades docentes, de pesquisa e de gestão.

Em suas palavras:

O que tem acontecido é não sobrar tempo para mim, todo o tempo é para o pesquisador e isso tem acontecido e desejo repensar. Então com esse número de atividades, de

orientandos, de projetos, coordenando um projeto internacional, a tua vida se resumi em ser pesquisadora, em ser professora, mas, assim, agora em julho de 2017, vou para o Pós-Doutorado e um dos meus propósitos como pessoa humana é repensar. (Eduarda)

Na narrativa a seguir, a professora **Luiza** destaca que o pós-doutorado qualificou o campo científico de interesse e colaborou para estabelecer e firmar parcerias nacionais e internacionais.

Eu dei um salto de qualidade, quando eu fiz o Pós-Doutorado porque o meu professor [...] foi a pessoa com quem eu descobri uma linha teórica em linguagem, que realmente eu acho que dá conta do que a Fonoaudiologia precisa. (Luiza)

Compreendemos que o estágio pós-doutoral [re]significou muitos saberes e fazeres da profissão de professor/pesquisador. Por mais que seja um momento de aprofundar os seus conhecimentos em um determinado tema de pesquisa, identificamos objetivos que perpassam os conhecimentos científicos e colaboram com as práticas de ensino.

Identificamos nas narrativas dos sujeitos, que o pós-doutorado abria portas para desenvolver projetos de pesquisa e qualificar a compreensão teórica sobre a sua própria pesquisa; a possibilidade de galgar financiamento para pesquisas; estabelecer contatos e parcerias para fortalecer o campo da docência e da pesquisa; fugir de trabalhos administrativos e de gestão, que impedem a qualificação no campo da ciência e na autoformação docente, e possibilitar o avanço intelectual e academicamente até surgir uma oportunidade de concurso.

Quando questionamos os professores colaboradores do nosso estudo sobre o modo como foram se constituindo pesquisadores, encontramos, de certa forma, uma tranquilidade para se movimentarem e se desenvolverem na e para a pesquisa, contudo, há situações que expressam certa insegurança em relação ao ensino. Vislumbramos, ainda, que os colaboradores compreendem que, ao se constituir pesquisadores, eles desenvolvem também o ser professor, portanto entendem como um processo imbricado, articulado às esferas do ensino, da pesquisa e da extensão.

Trazemos a discussão sobre como a pesquisa contribuiu para que o professor/pesquisador se constituísse na profissão, por meio das narrativas das colaboradoras **Maria, Ana, Luiza e Andréia**.

Eu acho que ser pesquisadora e professora aconteceu tudo meio junto, não são duas coisas separadas, é uma coisa só. Tu entras como professora e já tens um ritmo de pesquisa, e

para mim é uma coisa só. Tu estás dando aula, tu saí da aula e dá continuidade às tuas pesquisas e, ainda, chega em casa e aproveita o final de semana para estudar, achar exemplos, para chegar na semana e apresentar uma boa aula para os alunos. Para mim, não preciso separar “*eu adoro dar aula, mas odeio fazer pesquisa*” ou “*odeio dar aula e adoro fazer pesquisa*”. Não, eu gosto de fazer as duas coisas [...] Como pesquisadora acho que, quanto mais tu estudas, vais melhorando, vais se constituindo a cada dia, a cada dia tu vais melhorando, e como professora é a mesma coisa, a cada semestre, a cada livro que tu descobre que tu podes buscar melhorar as tuas aulas, eu acho que vai se constituindo a cada semestre, eu sinto que a cada semestre eu sou uma professora melhor, uma pesquisadora melhor [...]. (Maria)

Eu acho que todo professor é pesquisador ou pelo menos deveria ser porque tu estás no teu contexto da sala de aula independente se é Ensino Fundamental, Educação Infantil ou Pós-graduação, universidade. Tu vivencias dificuldades e problemas que tu precisas lidar com eles e estar sempre tentando melhorar a tua prática. Então, eu acho que o papel de pesquisador é intrínseco ao papel de professor. [...] tu estás sempre tentando resolver esse teu contexto, a lidar com conflitos, melhorar a tua prática. Então, nesse sentido, tu estás sempre investigando [...]. (Ana)

[...] de um a dez eu não me acho dez de pesquisadora. Não! Acho que eu estou lá entre o seis e o sete. Sou mais professora do que pesquisadora vamos dizer, mas eu acho que uma das principais coisas é isso, é gostar do novo, é ter perguntas na tua área, [...], então eu acho que tendo a pergunta tu vais atrás da pesquisa para responder [...]. (Luiza)

[...] por eu ser uma professora sou pesquisadora, mas foi a trajetória, com certeza, no grupo, na Iniciação Científica, que me constituiu uma professora pesquisadora, não tinha dúvida de que, a partir do momento que eu ingressasse como docente numa instituição de Ensino Superior eu não faria só o ensino, tinha mais, porque para mim isso não está desassociado, se não tenho um projeto de pesquisa formalizado, não deixo de fazer pesquisa por isso. (Andréia)

Compreendemos que as experiências de formação inicial e continuada no campo da pesquisa foram basilares para desenvolver a docência e estabelecer uma relação articulada às necessidades da formação de professor/pesquisador. Se, por um lado, o professor é aquele profissional que ministra, relaciona ou medeia os conhecimentos do nas aulas ou cursos em todos os níveis educacionais, por outro lado, o pesquisador é o sujeito que exerce a atividade de buscar e reunir informações sobre um determinado problema ou assunto para analisá-los por meio do saber científico e de transpor tal conhecimento para seus estudantes. (LIMA, 2007). Mesmo reconhecendo que o ser professor e o ser pesquisador têm suas especificidades e singularidades, entendemos e verificamos, nas narrativas dos colaboradores, que as práticas de ensino e de pesquisa podem ser concebidas e articuladas por meio de uma ação reflexiva.

Por isso, sinalizamos que a pesquisa associada ao ensino colabora para desenvolver as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais do ser professor/pesquisador. Assim, o

processo de constituir-se professor e pesquisador está articulado, “pois não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador” (DEMO, 2002, p. 15).

Então, ao refletir sobre as narrativas, identificamos que a pesquisa foi importante tanto para ampliar os conhecimentos do campo da ciência, como para aprofundar questões relativas ao ensino, a partir dessa prática investigativa.

Com as vivências na Educação Básica e no Ensino Superior, os professores/pesquisadores, em seus estudos investigativos, melhoraram as práticas pedagógicas em suas aulas e, também, colaboraram para estabelecer parcerias em grupos de pesquisas e com os colegas professores.

Podemos inferir que essas professoras, ao se envolverem com suas práticas de pesquisa, perceberam o seu caráter utilitário, articulando essas experiências ao ensino de sala de aula. E mais, que elas poderiam contribuir a sua fundamentação teórica, dessa forma ampliando sua rede de conhecimentos, por meio de ações autoformativas e heteroformativas.

Nas narrativas que seguem, referenciamos a importância da participação em grupos de pesquisas, visto que as vivências com professores e demais participantes possibilitaram aprofundar os conhecimentos profissionais, científicos e pedagógicos para se produzir professor/pesquisador. As experiências com a pesquisa estimularam novas aprendizagens e auxiliaram na compreensão do campo de atuação docente.

Eu atribuo isso muito a esse grupo que tínhamos, desde a Iniciação Científica. A Iniciação Científica foi fundamental para isso, porque, a partir dali, ingressei num grupo que estava constituído dentro da Universidade, com vários professores; é o que eu digo que era grupo de pesquisa de fato, ou seja, não era só um professor com os seus orientandos. E todas essas atividades dentro do grupo de pesquisa, nos quais íamos interagindo com os mestrands, com os doutorands, de todos os professores que circulavam ou que pertenciam ao grupo, nós fomos vendo que tínhamos coisas a fazer, para além do que era só a docência, ou só para mim na época as aulas. Eu sempre trabalhei o ensino e a pesquisa como elementos associados, indissociáveis, isso foi tecendo também a minha formação teórica sobre o que é o ensino e a pesquisa. Então, eu não tenho, não saberia dizer *“a partir de tal momento eu me dei conta de que...”*, por ser uma professora, sou pesquisadora, mas foi à trajetória, com certeza, no grupo, na Iniciação Científica [...]. (Andréia)

[...] a preparação foi muito do Doutorado, do que vemos no Doutorado e de como as aulas também ocorrem, porque assumimos também o papel de professor basicamente, nem que seja de faz de conta, porque ministramos aula e etc., e eu tentei ter muito contato com os meus ex-professores, buscar muitas ideias, conversar sobre até escolhas de materiais, de preparação de aula. (Ana Maria)

Identificamos uma postura reflexiva das entrevistas ao relatar a relação de suas práticas de pesquisa ao ensino de sala de aula, visto que, para ser professor/pesquisador, a formação na e para a pesquisa necessita estar atrelada às práticas do ensino. Pois, a reflexão estimula a avaliação e reavaliação de sua atitude e postura pedagógica, de modo a compreender que o espírito da investigação necessita fazer parte do desenvolvimento do ser professor/pesquisador, o que possibilitará a identificação de problemas que sejam significativos na prática profissional e na comunidade científica.

Manifestamos que, quando não há recorrência entre as práticas de pesquisa e do ensino na atividade profissional, surgem vários desafios práticos e teóricos ao ensinar e pesquisar. Nessa direção, Freire (1996, p. 29) sinaliza que:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Compreendemos que a pesquisa necessita estar articulada à prática pedagógica, para educar e reeducar o professor em sua trajetória educativa. Demo (2002) sinaliza que a pesquisa sugere aos professores/pesquisadores novas ações como educadores e estimula o prazer pelo desconhecido, possibilitando-o refletir e ter atitude crítica, procurar respostas e reelaborar seus próprios conhecimentos.

Diante disso, apontamos os desafios do desenvolvimento profissional quando a formação não dá conta de compreender que, ao ensinar, temos que pesquisar e, ao pesquisar, estamos melhorando o ensinar. Essa questão é um elemento do desenvolvimento de se produzir professor/pesquisador que foi identificado, primeiramente na pós-graduação e agora na prática profissional. Então, o desafio dos professores **Clara, João e Matheus** não é a pesquisa com fim em si mesma, e sim de aproximar o ensino da pesquisa.

[...] senti um pouco de falta de preparação, por mais que eu tenha vivido o estágio de docência. Mas realmente quando tu não tens uma preparação de formação para tu estares frente ao aluno, fica mais difícil e se torna mais na experiência de feedbacks e tal [...].
(João)

Salientamos que, durante o diálogo, várias vezes, esses professores externaram a dificuldade de desenvolver a sua prática pedagógica em sala de aula. Ao relatarem suas trajetórias, ficou evidente que nos cursos de bacharelado, nos quais atuam, a docência é secundarizada. Esses professores/pesquisadores demonstraram que embora estejam atuando

no ensino superior e na pós-graduação sentem a necessidade de compreender diferentes metodologias e didáticas, a fim de refletir sobre os processos de avaliação. Destacaram que, desde o início do curso, o foco era na formação do pesquisador e, na pós-graduação, as propostas dos cursos *stricto sensu* não foram diferentes.

Em vista disso, referenciamos novamente que na pesquisa esses professores/pesquisadores demonstraram competência e tranquilidade para desempenhar as suas atividades de investigação, pois o que os mobilizou durante toda a sua trajetória formativa e no campo profissional foi à inserção na pesquisa. Diante disso, atestamos que a pesquisa integrou o cotidiano formativo desses professores/pesquisadores e o ensino somente foi concebido quando iniciaram o magistério no ensino superior e/ou na pós-graduação.

Devido à falta de preparação específica para a docência no ensino superior, Isaia, Maciel e Bolzan (2010) explicam que a transição do ser profissional para ser professor desenvolve-se de modo diferente para cada sujeito, considerando suas trajetórias pessoais e profissionais; se entusiasmados ou passivos, quando enfrentam e concebem a docência e o modo como articulam os diversos conhecimentos para o próprio desenvolvimento.

Nas narrativas, evidenciamos a fragilidade dos cursos de bacharelado, quanto à formação pedagógica para atuar na docência, e ainda, compreendemos a dinâmica de trabalho entre pesquisa e ensino. Frente às características dos alunos e às mudanças que emergem na universidade, esses professores/pesquisadores relataram as dificuldades para se construir os processos de ensino e de aprendizagem. Também, mencionaram que compreendem a docência pelas experiências vividas no cotidiano da sala de aula e, dessa forma, incorporaram elementos e saberes para ampliar às concepções de ser professor/pesquisador.

Ao conhecermos a trajetória formativa de cada professor/pesquisador desse estudo, afirmamos que o modo de construir sua formação, como pesquisador e como professor, aconteceu de forma diferente e em tempos diferentes.

Para definir os saberes necessários para a formação inicial e continuada lançamos mão de que os saberes que protagonizaram esse processo foram plurais e temporais⁸⁴. Isso porque acreditamos que a formação de professores “pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais

⁸⁴ Estudos de Tardif (2002).

e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente” (BOLZAN, ISAIA E MACIEL, 2013, p. 53).

Portanto, para alguns professores/pesquisadores, os saberes apropriados pela pesquisa foram mobilizadores para desenvolver as atividades de iniciação científica e a preparação para a docência. Para outros, os saberes pedagógicos foram se constituindo pelas experiências em situações práticas de ensino, por meio de reflexões teóricas em grupos de pesquisa e, principalmente, nas atividades realizadas durante os cursos de mestrado e doutorado.

5.2 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS QUE IMPLICAM A PESQUISA

Neste tópico, iremos tratar das experiências profissionais que implicam a pesquisa, a partir das falas dos professores/pesquisadores participantes deste estudo. Nas histórias narradas pelos professores/pesquisadores, identificamos que o desenvolvimento profissional se aprimora entre momentos de formação e momentos de prática profissional, situados na dinâmica do contexto da pesquisa.

Nessa direção, a atividade de pesquisa implicou na compreensão de que o sujeito é protagonista de sua própria formação, tendo a concepção da necessidade constante de aprofundamento dos saberes teóricos, do aperfeiçoamento dos procedimentos metodológicos e de práticas pedagógicas, que sejam capazes de promover o ensino e a aprendizagem em situações de diversidade do contexto educativo e social.

Compreendemos também que o desenvolvimento do trabalho docente necessita ser concebido sob uma lógica de coletividade, inserido em uma proposta educativa reflexiva, através do qual as experiências de formação individual e coletiva, sejam bases significativas para a construção de ações balizadoras para o exercício da docência.

Nessa lógica, compreendemos o desenvolvimento profissional marcado por trajetórias que envolvem atribuições, responsabilidades e comprometimento com a docência no contexto universitário (GARCÍA, 1999, 2009); (ISAIA, 2006); (BOLZAN, 2006). Logo, verificamos em nossos sujeitos que, a partir da compreensão de si e do campo de atuação docente, repercutiram mudanças em sua prática pedagógica, nas estratégias de aprendizagem e na reflexão sobre a sua ação como professor/pesquisador. Todos esses aspectos estão implicados no desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Dessa maneira, explicaremos como os professores/pesquisadores foram se qualificando, a partir da tomada de consciência das dimensões pessoais e profissionais na prática da profissão técnica e da docência, e como a pesquisa se tornou o elemento central para o desenvolvimento profissional.

Nesse viés, os professores/pesquisadores **Ana, Luiza, João, Matheus e Eduarda** tiveram primeiramente experiências profissionais em suas áreas específicas de formação, em Jornalismo, Fonoaudiologia, Veterinária e Comunicação Social para depois almejar a docência universitária.

A trajetória formativa desses professores foi construída na pesquisa desde a graduação, dando suporte para a atuação profissional na área específica de formação, com exceção das colaboradoras **Ana e Eduarda**, que somente na pós-graduação tiveram um contato maior com a pesquisa, com o objetivo de galgar a carreira docente universitária.

O percurso formativo e profissional foi semelhante, porém a singularidade se deu no objetivo de vida e de profissão. Foram as experiências profissionais específicas da área que fizeram com que esses professores/pesquisadores buscassem a docência posteriormente, para atender a seus objetivos pessoais e profissionais. Outro fator que colaborou para a docência foi a concepção de que a universidade é um espaço para desenvolver a teoria e a prática, como também para trabalhar em linhas de pesquisas com temáticas de interesse.

A partir do movimento formativo inicial na graduação, os colaboradores foram experienciar saberes na sua área específica de profissão, como clínica de fonoaudiologia, setor elétrico, jornalista, empresa de publicidade e propaganda, clínica médica veterinária, entre outros trabalhos relativos à sua formação.

[...] eu terminei a graduação de Jornalismo, comecei a trabalhar como jornalista [...] E depois, trabalhei seis anos como jornalista, trabalhei em alguns veículos daqui, outros de Santa Catarina e morei fora um tempo também [...].(Ana)

Eu atuei como fonoaudióloga em diversas clínicas e hospitais. Eu trabalhei no conselho e assessoria, no Conselho Federal de Fonoaudiologia [...] participei muito na criação da plataforma Fonoaudiologia Brasil, que é uma plataforma que tem os dados, pretende ter os dados de todos os Fonoaudiólogos do Brasil, porque fazíamos as políticas muito com base em um cadastro pouco atualizado [...]. (Luiza)

A minha experiência profissional, mesmo quando me formei, se deu no final de 2000, quando fui trabalhar no setor elétrico, no setor da concessionária de energia elétrica. Comecei trabalhando em uma empresa de energia elétrica em Caxias do Sul. Tinha uma

escola técnica ao lado da empresa, foi a partir desse momento que surgiu o convite para ministrar aula para cursos técnicos. (João).

[...] a minha ideia era me formar e fazer Pós-Graduação, só que, na área que eu atuava, não havia um professor que pudesse me orientar na Pós-Graduação, porque eles estavam naquela transição, em que Mestrado não podia orientar Mestrado. Então eu tive que esperar o docente voltar e, nesse um ano de espera, abri um empreendimento particular. Eu fiquei um ano trabalhando no meu próprio negócio como Veterinário responsável técnico até poder voltar para a Universidade. (Matheus)

Trabalhei em muitas empresas privadas, ministrava palestras e coordenava áreas administrativas. (Eduarda)

Essa inserção no campo profissional levou os colaboradores de nosso estudo a refletirem sobre suas profissões e, também, a aproveitarem as oportunidades que o contexto de atuação estava proporcionando. Para uns, significava um movimento de confronto com o contingente profissional, no sentido de desafio, de novos saberes e de novas experiências. Para outros, a própria área de atuação condicionava e direcionava para a docência.

Nas narrativas a seguir, identificamos fortemente os saberes experienciais apropriados nas vivências específicas da área de atuação e “o comportamento e a consciência profissional” do campo (TARDIF, 2002, p. 211).

Os professores citaram que o contexto em que estavam atuando poderia limitar a construção de saberes para acompanhar as tecnologias e os movimentos de expansão da sociedade. Esse foi o momento crucial para voltar à universidade e apostar na formação continuada, como *lócus* de conhecimento científico aplicado e teórico.

Fiz um curso de especialização em jornalismo em Londres e, quando voltei, trabalhava no jornal e tinha uma amiga que era professora de inglês. E ela me convidou para dar aula no cursinho. Eu disse “*não, não tenho formação, acho que não e tal...*”, e comecei a dar aula informalmente para alguns colegas meus do jornal. Então tínhamos um grupinho, eu preparava as aulas, dava as aulas. Eles começaram a gostar e assim já tinha mais pessoas que queriam e eu meio que fui, digamos, mais confiante para dar aula. Fui estudando em paralelo, estudava metodologias de ensino. Comecei a dar aula em uma escola de idiomas, mas assim eu sempre achando que precisava me preparar melhor para isso. E depois eu voltei para Santa Maria comecei a trabalhar aqui e decidi estudar. Fui fazer o mestrado e o doutorado [...]. (Ana)

As exigências do campo e o olhar para o contexto fizeram com que a professora **Ana** refletisse sobre o seu processo de formação e sobre a necessidade de novas experiências formativas. A consciência do processo de incompletude/inacabamento refletiu na busca pela formação continuada.

Assim como a professora **Ana** percebeu a importância dos desafios e das exigências implicadas para a atuação profissional, a professora **Andréia** também teve essa tomada de consciência e retornou à universidade para qualificar o seu processo de formação. Diante das experiências vividas que nos fazem pensar na nossa profissionalização, o ingresso na universidade significa reavaliar as práticas e os conhecimentos apropriados para, então, desenvolver a maturidade para o campo de atuação docente.

Podemos verificar este movimento de retorno à academia na voz da docente **Eduarda**.

Eu nunca pensei em ser professora, nunca, e nem queria. Comecei a estudar tarde, com 25 anos, fazia só uma disciplina em uma instituição de ensino superior privada, porque era o que eu podia pagar, mas sempre trabalhei porque eu precisava me sustentar. Então eu sempre fui bem sucedida e mais ou menos de três em três anos eu mudava de emprego por receber novas propostas e sempre me desafiava muito. Chegou uma hora que parecia que eu fazia tudo de olhos fechados, nada mais me desafiava e eu vi a docência como um desafio *“eu acho que eu tenho que ensinar, eu acho que se eu tenho tanto domínio da minha área e já trabalhei em tantas empresas, em tantas funções, eu acho que se eu não tenho mais, se eu acho que eu já tenho tanto domínio assim eu tenho que ensinar isso”*, e foi ali que eu pensei em ser professora, então eu fiz o mestrado [...]. (Eduarda)

Mais uma vez as experiências do campo profissional trazem à tona a necessidade de olhar para o contexto e refletir sobre ele. Ao revisitar suas vivências, a professora **Eduarda** encontrou na docência um cenário educativo capaz de desafiá-la novamente a construir novos saberes e compartilhar seus conhecimentos, através do ensino. Mas, ao despertar esse desejo, as professoras **Ana** e **Eduarda** sentiram a necessidade de desenvolver a competência pedagógica para adentrar no contexto da sala de aula.

Nessa direção, Bolzan e Isaia (2006) sinalizam que o papel do professor vai além do domínio da área de conhecimento, pois esse exercício perpassa pelo menos três dimensões: o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico compartilhado e o conhecimento profissional.

Nesse viés, o professor **Matheus** também viu na universidade um local com condições para produzir novos conhecimentos e aplicá-los à realidade social. A tomada de consciência de ingressar na academia proporcionou ao professor um espaço de ensino, pesquisa e extensão para estudar a sua linha de interesse. A universidade propiciou ao professor **Matheus** estrutura e condições para desenvolver estudos, diante dos problemas e das epidemias atuais da clínica médica animal.

Em 2001 então, quando eu fali esse meu negócio eu acabei vindo para cá. Eu fiquei um ano [...] vim aqui para saber o que é necropsia, descobrir do que os animais morrem, para depois sim ser credenciado, aprender e poder entrar no Mestrado. Eu nunca sonhei em ser professor, isso foi uma coisa que foi acontecendo obviamente, porque as áreas que eu escolhi dentro da minha profissão elas não existem no Brasil sem haver uma docência envolvida. Então, por exemplo, um Veterinário, quando ele se forma [...] a maioria, vai trabalhar atendendo animais, ele atende cachorro, ele atende gato, ninguém vai pagar para ele para saber, porque o animal já está morto [...]. Então, quando eu resolvi me envolver com essa área eu vi que, na vida privada, essa é uma área que, no Brasil, ainda não existia. No tempo que me formei não havia laboratórios particulares, e assim eu vi que o caminho era ficar na Instituição, para ficar na Instituição eu teria que ser um professor [...]. (Matheus)

Desse modo, o professor **Matheus** viu na universidade e na pós-graduação um espaço de saberes para “dedicar boa parte de seu tempo a acompanhar o avanço acelerado do conhecimento científico e tecnológico relativo à sua especialidade e, além disso, fazer pesquisa e apropriar-se de saberes pedagógicos para a construção docente” (CARNEIRO, 2010, p. 102).

Nesse sentido, **João** também viu na pós-graduação a possibilidade de aprofundar-se sobre a profissão docente para desempenhar sua atividade de ensino e aprendizagem no contexto das escolas técnicas e de ensino superior. Os saberes da experiência profissional proporcionaram a João novos desafios de trabalho, tanta na área técnica de formação como na docência.

Em uma cidade próxima surgiu a oportunidade [...] para ministrar aula para os cursos técnicos. Então, ali que eu comecei a ter mais interação com a parte de docência. Em 2002, surgiu a oportunidade de começar a lecionar em universidade privada de Caxias do Sul, [...] no curso de Graduação na Engenharia Elétrica e paralelo tínhamos demanda do setor elétrico que eram cursos mais de extensão, seria a Pós-graduação na parte de sistemas de energia, que era um nicho bem específico, e na região as empresas tinham bastante carência [...]. Tivemos a ideia de fazer um curso mais direcionado para esse público alvo do setor elétrico e, em paralelo, comecei a ministrar esses cursos de extensão de 80 horas, em outra instituição de ensino superior privada de Porto Alegre. [...]. Em 2004, surgiu a oportunidade de migrar de empresa no mesmo ramo de atividades, mais na parte de planejamento e de operações de sistemas elétricos. Assim, acabei indo para outra cidade e assumi a gerência AESul. Foram novos desafios e fiquei praticamente de 2004 a 2008 atuando na AESul e ministrando aulas nessa instituição privada de Caxias do Sul [...]. Em 2008, em paralelo, fui fazendo o mestrado e o doutorado, aqui nesta universidade [...]. (João)

O professor **João** destaca que as oportunidades recebidas o alertaram a questionar-se sobre a forma de ministrar aula, como ensinar, de que modo motivar os alunos a estudarem, qual a preparação pedagógica necessária para isso. Diante do exposto, o colaborador sinaliza

que a pós-graduação poderia ser um elo para aprender e ensinar, não na percepção de produto, mas para a compreensão dos processos e de seus determinantes. Na explicação de Pimenta e Anastasiou (2014), buscamos identificar a contribuição e o lugar dos saberes didáticos e pedagógicos na formação e na atividade docente, compreendendo, desse modo, a forma de ensinar os conteúdos. Aprender os processos de produção da identidade dos docentes e do saber ensinar em vários contextos e situações concretas de aprendizagem passou a ser um novo desafio.

Nesse sentido, o professor **João**, ao narrar sua história formativa, encontra, na pesquisa, nas situações de ensino e nas discussões de grupos na pós-graduação, a oportunidade para aprimorar os saberes da experiência, e aprofundar os saberes específicos e pedagógicos da profissão docente.

A professora **Luiza** em sua fala deixa claro que sempre aliou a docência à parte clínica da fonoaudiologia. Menciona que trabalhou um período curto, clinicando em hospitais e clínicas particulares após sua formação inicial e, posteriormente, já se inseriu no mestrado e foi trabalhar como professora em várias instituições privadas.

Eu comecei a lecionar em 1991, quando estava acabando o mestrado em um centro Universitário privado em Porto Alegre [...] e o doutorado eu fiquei dois anos somente, depois voltei a lecionar em 1997. Em seguida, que concluí o Doutorado, em uma instituição privada em Canoas, onde eu lecionei até 2006, vi que as coisas não estavam bem nas particulares e eu resolvi fazer concurso na Federal. Ainda passei um tempo na em uma universidade privada de Passo Fundo até sair o resultado do concurso. Então era uma possibilidade, caso eu não fosse a primeira aprovada no concurso aqui, mas como eu fui, vim para cá em fevereiro de 2007 [...] Enquanto estive nas particulares eu clinicava em paralelo no consultório. (Luiza)

A carreira docente de **Luiza** foi muito rica em experiências na graduação e pós-graduação de instituições particulares e federais. Outro fator que colaborou para a docência foi o diálogo constante com o campo teórico e a prática da sua área, ou seja, as vivências da sala de aula e do consultório.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 49) corroboram que a perspectiva multi e interdisciplinar procede aos constantes “balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo teórico e prático (as técnicas, os métodos, as teorias) para dele se apropriar, e criar novos, diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem”.

Assim, podemos afirmar que a proximidade entre o campo teórico e o prático implicou a [re]significação de saberes plurais da área, ou seja, a articulação entre os saberes

disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais. Com as exigências e desafios do mercado de trabalho, a professora **Luiza** expõe, em sua narrativa, a sua motivação em ingressar em uma universidade federal para ter tempo para a docência e a pesquisa, tendo em vista que, nas instituições particulares em que trabalhou, não conseguia desenvolver pesquisas, conforme sua temática de interesse. Nessas instituições particulares, o foco de atuação centrava-se no ensino, em detrimento à pesquisa, sendo que o contato com pesquisas era por meio das orientações de trabalhos de conclusão de curso.

Quando eu vim para a Federal foi quando realmente pude desenvolver uma linha de pesquisa [...] eu vejo que a inserção da Pós realmente se dá de um modo efetivo quando tu estás em uma Federal. Por que eu digo isso? Porque tu tens linhas de pesquisa mais definidas [...] então se um dia tu acabas uma aula mais cedo ou se tu dás um trabalho que os alunos vão a campo, tu tens mais flexibilidade para fazer pedagogicamente como tu queres as coisas, tanto na graduação quanto no PPG, e assim tu podes vir para a tua sala estudar ou tu podes ir para casa estudar [...] claro dentro da proposta do programa e respeitando o necessário para a qualidade do ensino. (Luiza)

Diante do exposto, a tessitura decorrente dos espaços e tempos vividos nas instituições particulares como docente foram configurando o ser professor para **Luiza** e descortinando o *lócus*, em que poderia desenvolver o seu trabalho de pesquisa e de ensino com mais afinco, foco e flexibilidade.

Ao revisitar os estudos de Isaia e Bolzan (2009, p. 122), compreendemos desse percurso os sentidos da dimensão pessoal e profissional decorrentes do saber fazer e saber ser, próprios da profissão, e a “dinâmica dos processos de subjetivação/objetivação que envolve de forma peculiar como cada docente incorpora o mundo pedagógico ao seu mundo pessoal e desse modo produzir sua compreensão sobre ele”. As autoras mencionaram que movimentos semelhantes ao de **Luiza** expressam a intrínseca relação entre os processos formativos e as trajetórias de formação.

Cabe salientarmos que a experiência pessoal e profissional em outras instituições influenciou a professora **Luiza** a escolher, em um determinado momento de vida e de carreira, a opção de fazer concurso público para ser professora e pesquisadora. No registro de suas falas, a professora **Luiza** menciona que, devido à grande carga horária de aula que tinha que cumprir, o pouco tempo para orientar diferentes temas de pesquisa de trabalho de conclusão de curso e praticamente o fato de não poder se dedicar a sua temática de interesse, fez com que ela tomasse a decisão de sair das particulares e olhar para a pesquisa, como algo

importante e determinante para a carreira de um professor/pesquisador. Logo, a pesquisa foi o elemento principal que a projetou a inserir-se em instituições federais.

Dessa forma, quando essa professora/pesquisadora diz que a universidade federal oferece espaço para se criar linhas de pesquisa e flexibilizar horários das atividades, podemos compreender que “os contextos e as condições de trabalho dos professores em instituições de ensino superior privadas e federais são diferentes, quanto à forma de ingresso, à jornada de trabalho e os compromissos dela derivados” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 119).

Refletimos, desse modo, que a professora **Luiza** compreende por liberdade e flexibilidade o modo de organizar-se, didática, metodológica e pedagogicamente para conduzir suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, em uma área específica atendendo às demandas inerentes a ela.

Contudo, para ter essa concepção, o docente, no decorrer de sua trajetória, necessita ter a consciência da prática educativa que desenvolve e de quais os melhores espaços para construir a sua atividade docente. Nesse sentido, os estudos de Bolzan (2006) indicam que o professor, ao ir na direção de novas formas de produção da atividade didática a que se propôs, necessita de maturidade pessoal e profissional para definir suas escolhas. Nessas preferências, o professor,

Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações futuras de ensino que irá propor e organizar na aula universitária. Esse processo de reflexão crítica, feito individual ou coletivamente, pode tornar o professor consciente dos modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional (BOLZAN, 2002, p.17)⁸⁵.

Então, diante dessa maturidade pessoal e profissional, sinalizamos as narrativas dos professores/pesquisadores e identificamos que os saberes plurais, principalmente os da experiência, motivaram e proporcionaram esses sujeitos, a migrar de suas áreas técnicas de trabalho para a docência universitária, tendo como enfoque principal a pesquisa.

[...] quando eu voltei para Santa Maria, comecei a trabalhar no jornal e, depois que surgiu a possibilidade das aulas de idiomas, decidi que tinha que estudar, necessitava me qualificar. Fiz o mestrado aqui com a D.M. e o doutorado. [...] Resolvi terminar a minha graduação em letras para melhorar a minha formação e ter essa experiência do estágio. Eu já tinha passado no concurso aqui porque casualmente o concurso que fiz não pedia graduação, mas mestrado e doutorado, então, eu pude fazer. E eu já era professora aqui,

⁸⁵ Neste estudo compreendemos que esta interpretação, também, se aplica ao professor que atua na Educação Superior.

quando terminei a minha graduação em uma instituição de ensino superior privada de Santa Maria. Então não precisava ter terminado, mas eu quis fazer. (Ana)

[...] chegou uma hora que parecia que eu fazia tudo de olhos fechados, nada mais me desafiava e eu vi a docência como um desafio [...]. Quando eu pensei em ser professora, fui fazer o mestrado, e desse modo voltei para a docência, e somente depois de três anos voltei para fazer o Doutorado e, em seguida, fiz o concurso para a UFSM. (Eduarda)

E como, em 2008, surgiu concurso em uma universidade pública de ensino superior, [...], bem na minha área de formação, o meu orientador aqui desta universidade tinha me incentivado a fazer e tive a grata surpresa que os meus ex-colegas estavam lecionando nessa instituição [...], então me interessou. Eu fiz o concurso, fui aprovado e acabei assumindo. Então para a Universidade Federal pública eu acabei entrando foi a partir de 2008. [...] Aposentaram-se professores aqui da Federal de Santa Maria, no departamento de Eletromecânica e Sistema de Potência, e surgiu o convite para vir redistribuído. Eu consegui fazer essa redistribuição da instituição que estava para a UFSM, desse modo assumi aqui em 2012. (João)

No momento em que esses professores/pesquisadores identificaram que o seu campo profissional estava articulado à docência, foram se apropriando de saberes que contemplassem as demandas e as atividades da profissão docente, como também construindo redes de conhecimento para qualificar suas ações pedagógicas. Nesse sentido, Isaia e Bolzan (2009, p. 139-140) expressam que a carreira docente é um processo que exige engajamento pessoal e compartilhado com “professores-professores, professores-alunos, instituição-comunidade e atores do espaço formativo”.

Sendo assim, evidenciamos a importância da construção do conhecimento compartilhado⁸⁶ nas experiências de interformação do docente **Matheus** com os professores do curso e nas vivências de docência orientada. O contato efetivo com os docentes, com os alunos e com as demais pessoas do contexto universitário o conduziu, a ter possibilidades de vivenciar a profissão docente e de criar novos caminhos, a partir da experiência frustrante que teve como médico veterinário em seu empreendimento particular, tendo que exercer simultaneamente a responsabilidade de ser gestor, administrador e especialista técnico.

⁸⁶ Compreendemos o movimento de interformação do professor/pesquisador Matheus, na perspectiva das vivências e experiências que motivam o conhecimento pedagógico compartilhado, entendido por Bolzan (2006, p. 56) como “as trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre os temas trabalhados coletivamente, implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhe a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda e estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual”.

Destacamos que atuar em atividades de ensino teórico-prático em disciplinas do magistério superior e compreender sua representação sobre a docência poderá determinar os movimentos, os sentidos e os significados construídos na e para a docência. Nesse caso, citamos que o professor **Matheus** tomou consciência da profissão docente, a partir das vivências e das relações estabelecidas no decorrer da docência orientada.

Nessa direção, Oliveira (1998, p.149) destaca que a docência orientada tem sido estimulada para os alunos que desejam viver a experiência docente no ensino superior e, ainda, para os alunos que têm nas suas pesquisas investigações que falem de perto às questões da formação acadêmica e formação continuada. O professor **Matheus** retrata que as experiências obtidas na docência orientada o deixaram mais próximo da realidade docente e das funções, destrezas, competências e conhecimentos referentes à sua profissão.

[...] eu sempre dei aula no mestrado e doutorado na docência orientada, dava muita aula, sempre fiz muita questão disso, aprendi muito. Em 2007, abriram uma vaga de professor substituto e eu entrei como substituto e, posteriormente, um pouco antes de terminar o substituto, que são dois anos, abriu concurso para o definitivo. (Matheus)

Desse modo, referenciamos a docência orientada como um elemento que colabora para a aprendizagem da docência e para a constituição dos saberes teóricos e práticos da profissão. Nesse sentido, a docência orientada significou o primeiro contato com a vivência de professor no magistério superior para as professoras **Clara, Ana Maria e Andréia**.

Nas narrativas a seguir, as professoras relataram algumas experiências docentes, anteriores à aprovação na UFSM. Essas práticas profissionais deram sentido à docência e afirmaram a vontade de lecionar em uma instituição federal. Desse modo, consideramos que as práticas docentes realizadas em outras instituições serviram de ponte de ligação à entrada na UFSM.

Eu atuei na Pós-graduação, Especialização, em uma faculdade da Serra Gaúcha, era contrato por horas nas disciplinas e bem pontuais, então eu ia lá, lecionava durante um mês todo, aos finais de semana [...] tive algumas inserções em escolas, porém não oficiais [...] em título de colaboração [...]. (Andréia)

No caso da professora **Andréia**, a primeira experiência profissional se deu em curso de especialização e, enquanto ela fazia trabalhos pontuais, estudava para os concursos docentes.

Já a professora **Ana Maria** foi trabalhar na área específica da sua formação. Foi um período curto, em que ela precisou reajustar seus objetivos em função da tarefa que executava, para voltar aos espaços da sala de aula. A pesquisa mais uma vez esteve interligada ao seu percurso pessoal e profissional. Foi pela natureza dos conhecimentos da pesquisa na empresa que a professora Ana Maria percebeu que os saberes que ali se formalizavam foram importantes para redesenhar sua decisão profissional. Com essa experiência, a professora **Ana Maria** reafirmou que se desenvolveria pessoal e profissionalmente nos espaços educativos, aqueles que constroem os saberes não formais, instáveis, problemáticos e plurais, os da docência, os das ciências humanas e da educação. (TARDIF, 2002). A narrativa a seguir revela essa reorganização profissional:

A pesquisa sempre se fez presente, inclusive em minhas experiências quando fiz uma pausa para atuação em empresa, não na Universidade, depois de formada, uma das atividades que eu tinha dentro da empresa era de pesquisa de mercado, então a pesquisa, de alguma forma, sempre esteve envolvida em minhas atividades. Uma experiência profissional positiva, mas o meu caminho era a docência, ser professora e pesquisadora. Na docência, iniciei como professora tutora no EaD de uma universidade federal de Porto Alegre [...] na Graduação a distância em Administração [...]. (Ana Maria)

Sinalizamos que a professora **Ana Maria** teve experiência como bacharel em administração em uma empresa, porém sua atividade principal era pesquisa de mercado. Nesse sentido, apontamos o vínculo da colaboradora com a pesquisa, mesmo sendo em ambientes não formais de aprendizagem. Diante disso, afirmamos que essa experiência profissional foi revertida em aprendizagens experienciais que concretizaram seu caminho de ser uma professora/pesquisadora.

Logo, as vivências profissionais que implicaram a pesquisa também estiveram presentes em toda a trajetória da professora **Clara**. Nas falas, a colaboradora expressa a preocupação que sempre teve com a pesquisa como elemento central para sua formação. A trajetória de formação continuada direcionou o caminho para ser pesquisadora, com o olhar na ciência, nos resultados.

Durante o meu Pós-Doutorado o tempo que eu fiquei nesta instituição privada de Santa Maria eu não dei aulas, trabalhei com a pesquisa, mas na UFSM desde que eu entrei como convidada em 2009, que foi como Pós-Doutoranda também, eu já comecei a dar aula. E depois assim, durante o Mestrado e o Doutorado eu sempre fiz as cadeiras de docência. Eu colaborei também na Espanha como pesquisadora durante seis meses, de março a setembro de 2009. (Clara)

Podemos sinalizar que os movimentos que as professoras **Andréia**, **Ana Maria** e **Clara** fizeram foram diferentes, porém foi na pesquisa que suas trajetórias tornaram-se singulares, conduzindo-as à profissão docente. A primeira experiência da professora **Andréia** foi na docência, da professora **Ana Maria** foi simultaneamente em áreas administrativas em empresa e na docência no ensino a distância e da professora **Clara** como docente convidada nesta universidade, dando maior ênfase nas relações estabelecidas com instituições nacionais e internacionais, para se qualificar como pesquisadora.

As diferentes experiências profissionais dos 09 professores/pesquisadores (**Matheus**, **Ana Maria**, **Maria**, **Ana**, **Andréia**, **Clara**, **Luiza**, **Eduarda** e **João**) foram implicadas para e pela pesquisa, que os projetou para a aprovação em concurso público federal para docente efetivo desta universidade. As professoras **Ana Maria** e **Andréia** construíram toda a sua formação voltada à docência. Já os outros docentes necessitaram refletir sobre o campo de atuação e ter experiências profissionais específicas em sua área de formação para descobrirem-se pessoal e profissionalmente como professores/pesquisadores.

Diante desses diferentes movimentos até a carreira profissional como docentes efetivas da UFSM, mencionamos a trajetória das professoras **Ana Maria** e **Andréia**, para demonstrar os desafios enfrentados para galgar a carreira universitária,

No momento em que eu ingressei no Doutorado como aluna, eu já tinha isso como meta, eu queria sim atuar numa Universidade que tivesse já um programa específico na minha área, isso foi uma das motivações para vir para a UFSM porque aqui já tinha o programa. Em 2010 eu fui aprovada num concurso na Universidade Federal do Pampa e depois em 2014 eu vim para a UFSM. [...] esse era o meu sonho, eu sempre quis isso. (Ana Maria)

[...] fiz o concurso aqui, foi o segundo concurso que eu fiz, o primeiro eu fiz na Universidade de Pelotas, atingi a pontuação para ser aprovada, fui aprovada, porém quando saiu no Diário Oficial da União eles só classificaram os três primeiros, e eu não tive oportunidade de escolher, mas na sequência eu fiz o concurso aqui em 2009 e fui aprovada, nisso já fiquei, porque também era um contexto de curso que eu gostaria de atuar, por ser já o PEG do jeito que ele estava constituído, e assim que eu comecei a conhecer o que era o curso, eu já me interessei bastante, tanto que eu me sinto feliz trabalhando no PEG, eu não me imagino trabalhando nas outras licenciaturas. (Andréia)

Portanto, o percurso formativo e o repertório de saberes construídos até o ingresso na carreira docente foram marcados para e pela pesquisa e por um processo não linear, que sofreu alternâncias e interrupções, na formação pessoal e profissional dos professores colaboradores de nosso estudo (ISAIA, 2006). Nas vivências acadêmicas e profissionais, foram constituídas as aprendizagens para trilhar o trabalho docente no espaço universitário,

compreendendo que os saberes e fazeres da docência estão implicados no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão, que compõem a arquitetura formativa⁸⁷.

Os movimentos de reorganização despertaram a concepção de sentido na e da docência e a concepção de formação para construir e [re]significar os saberes dos professores em sua formação e os saberes dos professores em seu trabalho.

Desse modo, a carreira universitária na UFSM demandou enfrentamentos, a partir de quando esses docentes foram se tornando professores/pesquisadores. Em decorrência da carreira, novos desafios surgiram, como atividades administrativas e de gestão, trabalhar com as plataformas tecnológicas e outras demandas que não estão dadas pela experiência profissional, ou ainda, pela formação inicial e continuada e pelos desafios e sentidos da pesquisa, mas que estão implicados pela produção de ser um professor/pesquisador.

Logo, expressaram a falta de preparo para trabalhar com atividades que são inerentes à carreira de um professor/pesquisador e que permeiam a sua vida pessoal e profissional, a partir do que é estabelecido na universidade e das mudanças que decorrem de novas políticas implicadas pelos contextos emergentes.

Todos os professores têm participação em colegiados e comissões. A grande maioria já vivenciou ou exerce no momento cargos e/ou atividades de gestão, que são os professores/pesquisadores, a seguir: **Matheus, Ana Maria, Eduarda, João, Ana, Luiza e Andréia**. As professoras/pesquisadoras **Maria** e **Clara** ainda não assumiram nenhuma atribuição, quanto à gestão universitária, tendo em vista a solicitação por parte delas para se inteirar das políticas institucionais, pois ingressaram a pouco, como professoras efetivas desta universidade.

Nesse sentido, entendemos que a participação nas decisões políticas e burocráticas da universidade e nas tarefas múltiplas de ensino, pesquisa e extensão são funções inerentes à docência, porém exige conhecimento e habilidade para exercer a função conferida, que muitas vezes é apreendida ao longo da atuação com a experiência.

Nesse sentido, Pimenta (2010, p. 162) cita que:

[...] a universidade como instituição educativa, cuja finalidade é pertencente o exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, na produção do conhecimento historicamente produzido, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta.

⁸⁷ Arquitetura formativa caracteriza-se pelas dinâmicas que movimentam e tencionam os processos formativos nos cursos de licenciatura, configurados a partir das vivências produzidas mediadas pela estrutura organizacional pensada e ofertada na/para formação. (BOLZAN E POWACZUK, 2015, 2016).

Ao repensarmos sobre os desafios da universidade e a responsabilidade que o corpo docente e técnico educacional têm nessas funções administrativas e de gestão, levantamos questões que ainda são emergentes, como tempo para se dedicar ao cargo e conhecimento sobre as políticas internas e externas à instituição.

Nas narrativas a seguir, verificamos a sobrecarga do trabalho de gestão, além das atividades de sala de aula, que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

O trabalho de gestão e em espaços administrativos é intrínseco à docência. Não tem como não participar e isso exige muito tempo para realizar todas as atividades propostas. Que nós não gostaríamos de ser, mas temos envolvimento. Envolve-me em uma comissão que tem o valor mais pedagógico que é o teste de suficiência, nesse fazemos a prova e aplicamos. Todo o trabalho é feito pela Comissão. Até o ano passado eu coordenava o projeto integrado do DLEM⁸⁸ que reunia os projetos todos de todos os laboratórios, não só o do LABLER⁸⁹, mas todos os laboratórios que temos aqui, que são cinco. Agora eu já não estou mais coordenando o LABLER, faço apenas as funções administrativas. Estou coordenando o LINC⁹⁰ [...]. (Ana)

Eu já fui coordenadora, já fui presidente do NDE⁹¹. Atualmente eu só integro porque, com tudo o que eu tenho, não estou aceitando, simplesmente não estou aceitando cargo de gestão. Integro o colegiado dos programas de Pós-Graduação, os colegiados. (Eduarda)

Atuo no Colegiado da Graduação, Colegiado Departamental, Colegiado da Pós-Graduação, tudo dentro do curso, e o Colegiado do Centro de Ciências da Saúde e a Estatuinte, eu sou Delegada da Estatuinte que agora está suspensa, mas eu participo também, além da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Eu já fui coordenadora da Graduação e da Pós, só faltava a chefia. Na Graduação de uma instituição privada de ensino superior, eu geri 400 alunos e 28 professores, que estavam sob a minha chefia era quase como o diretor da Faculdade de Fonoaudiologia se existisse essa figura, [...]. Mas, assim, já fui da Graduação, da Pós e, agora, da Pós aqui nos Distúrbios da Comunicação Humana e estou na chefia de departamento e espero encerrar a minha carreira de gestão pelo menos dentro da Universidade. (Luiza)

Tenho muita experiência em gestão. [...] eu já entrei lá no NTE⁹² para fazer a coordenação da equipe, junto à equipe multidisciplinar, que depois eu acabei sendo responsável pela equipe de capacitação de um projeto da CAPES que ele é bem amplo, é para a capacitação de tutores e professores para a UAB, e fiquei lá até [...] quando eu peguei a coordenação de curso EaD. Eu queria me envolver menos, mas, assim, sempre digo que, quando tu pegas tu não podes te eximir do trabalho, e querendo ou não todas essas comissões e gestões têm um volume de trabalho muito grande e tu tens que fazer [...]. (Andréia)

⁸⁸ Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do centro de Artes e Letras.

⁸⁹ Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.

⁹⁰ Curso de Inglês – Línguas no Campus.

⁹¹ Núcleo Docente Estruturante.

⁹² Núcleo de Tecnologia Educacional.

Essas professoras/pesquisadoras têm uma ampla experiência de gestão e conhecem muito das políticas da UFSM. Porém, o que ficou evidente é a falta de tempo para conciliar todas as atividades burocráticas com a docência. Outro fator é a questão de ética e da responsabilidade em tomar decisões importantes nas ações que realizam, pois trabalham com seres humanos, lidam constantemente com conflitos, interesses e diferenças entre pessoas e grupos. Então, como exercer todas essas funções, quando não há tempo disponível para tal?

Diante disso, apontamos que a sobrecarga de trabalho e o pouco tempo para conciliar as tarefas do espaço universitário podem comprometer um trabalho que necessita ser realizado com qualidade e comprometimento. Cenci (2009) elucida que a ética na gestão universitária favorece valores como justiça, igualdade, democracia e solidariedade, assim como o exercício da responsabilidade, da transparência e da democracia. A inquietação que fica é tanto no nível macroinstitucional, como microinstitucional, pois a iniciativa de começar um lugar formativo compete a essas duas esferas.

Conforme o professor **Matheus** referencia, é grande o número de docentes que são nomeados ou eleitos para cargos de gestão sem terem conhecimento para desempenhar a função que lhes foi concebida. Ou ainda, são nomeados e não se sentem suficientemente capazes para assumir o que lhe foi proposto, desse modo, sobrecarregando os demais membros que compõem a comissão ou a coordenação. Este sentimento também foi retratado pela professora **Andréia**, que acaba assumindo responsabilidades que não são suas.

Assim, Anastasiou (2009) destaca que o envolvimento de sujeitos convocados ou não em processos seletivos de trabalho e que refletem no contexto institucional implica em elementos que necessitam serem levantados, refletidos e pontuados pelo grupo de trabalho. Desse modo, apontamos que a compreensão do grupo em relação ao fato e às finalidades propostas, geralmente, direciona para ações que cumprem com as exigências institucionais e prezam pela coerência da complexidade, quando se trabalha as ações das esferas política, educacional e social. Essa preocupação com a responsabilidade docente em participar de funções administrativas e de gestão, é demonstrada na narrativa da professora **Ana Maria**.

A demanda para o professor substituto não é tão pesada, mas a seleção para docente sim, é um processo muito sério, precisamos de muita responsabilidade, são muitas pessoas envolvidas, nós estamos lidando com o futuro dos nossos cursos, o futuro até da vida das pessoas que estão participando daquele concurso. Então não temos como não encarar de uma forma mais séria, mais profissional; e todas as dificuldades de conseguir a vaga. Então aquela vaga temos que valorizar para a formação dos nossos alunos, de conseguir

passar todos os tramites burocráticos para abrir um concurso, montar uma banca com qualidade, às vezes não é só a banca, tem todas essas questões iniciais, e a banca é muito trabalhosa justamente por esse cuidado, esse critério, esse nível de exigência que precisamos desempenhar. (Ana Maria)

Assim, a tomada de consciência dos desafios que estão impostos nesses cargos conduz alguns professores a não se disporem em trabalhar e contribuir com a gestão, por não se sentirem preparados. Identificamos duas vertentes: aqueles que não querem assumir por falta de tempo e de condições para se dedicar integralmente à função e àqueles que não querem assumir por não se identificarem com as demandas que envolvem as atividades administrativas que abarcam a gestão, além de vê-la desassociada das competências docentes.

[...] sempre achei isso a pior coisa do mundo, preferia morrer a isso, mas agora eu sou chefe de departamento, [...]. [...] muito a contragosto, só que como me disseram e eu tenho que concordar, uma hora tu tens que ter, é o que diziam “*tu podes fugir disso, mas uma hora tu vais ter que ser, todo mundo é*”, eu só fico me perguntando porque todo mundo não é o que eu sou, uma hora também quem faz todas essas outras coisas, tem que fazer isso e não fugir. Mas, agora eu sou chefe de departamento, não sei bem como é que se faz isso. E me envolve bastante, porque hoje essas chefias de departamento têm muitos problemas ou picuinhas a resolver [...]. (Matheus)

O professor **Matheus** elucida também que problemas que poderiam ser resolvidos entre os pares não acontecessem e acabam sendo levados ao departamento, que precisa apagar incêndios. Diante desse fato, evidenciamos que preocupações de ordem maior deixam de serem pensadas e postas em ação, quando a falta de dinamismo e cordialidade se sobrepõe às questões e aos impasses de ordem pessoal.

Então, evidenciamos que há dificuldades em trabalhar com atividades administrativas e de gestão, ainda mais quando articuladas com as atribuições do ensino, da pesquisa e da extensão.

Outro fator explanado pelos colaboradores é que, ao ingressarem na universidade, logo recebem funções administrativas, burocráticas e, muitas vezes, de gestão, sem haver um tempo necessário para conhecer, de modo específico e geral, as políticas conferidas à função que recebem.

Conheço algumas coisas das políticas da universidade, até em função das comissões que eu participo, vou ser bastante sincera, eu acho que a nossa Universidade é muito grande, existem muitas coisas e se eu disser que conheço a fundo tudo, estarei sendo absurdamente precipitada. Mas, em termos de gestão aqui interna de coordenação de

curso, de departamento, a minha participação até mesmo agora no PDI⁹³ pensando no centro, então muita coisa eu já li, mas paulatinamente eu estou vivenciando isso e também aprendendo nesse processo. Sou vice-coordenadora do curso do noturno. Estou aprendendo a ser gestora literalmente, isso foi também algo inesperado, eu não fazia muito que eu tinha entrado no curso, não conhecia praticamente nada na Universidade, mas foi um convite de uma pessoa que era uma das poucas que eu conhecia bem daqui e não tinha como negar. Tinha todo o respaldo de chefia de departamento, de outras pessoas, achei que seria algo temporário, mas até hoje eu continuo, desde 2014, se eu não me engano. (Ana Maria)

Diferentemente aconteceu com o professor **João**, que primeiro começou a participar de atividades de espaços administrativos e, após, assumiu cargos de gestão, porém é um número reduzido de professores que tem essa possibilidade. Durante a fala do professor, vimos tranquilidade ao gestar e trabalhar na coordenação do curso.

[...] Aqui na UFSM eu participo dos Colegiados do curso, participava do Colegiado da Pós-graduação. A Pós-graduação também tem comissões internas, participei dessas comissões, [...] fiquei dois anos, como Chefe Substituto do Departamento. Então, [...] participo de Colegiados, Comissões, que isso desde que eu ingressei aqui eu participei de um nível menor ao maior. [...] Atualmente eu estava no Colegiado do Departamento, na Comissão de Avaliação e Desempenho da Pós-graduação e na Comissão de Gestão da Pós-graduação. [...] agora surgiu a oportunidade de fato de assumir a Coordenação da Pós-graduação por dois anos atuando de frente na gestão aqui na UFSM. Até então eu vinha em Colegiados, mas agora como Coordenação é um envolvimento bem maior pelas demandas e tal. (João)

Desse modo, as atividades de gestão não surgiram no início do percurso docente, mas foram possibilitadas a partir do tempo e das experiências construídas. Também temos que referenciar as professoras **Clara** e **Maria**, que há pouco tempo ingressaram na universidade como docentes efetivas e, por enquanto, atuam somente em atividades de cunho administrativo.

Eu só participei do conselho aquele de pesquisa, mas foi um semestre eu acho, na comissão de pesquisa, aquela que tem dos centros. E eu participo do colegiado, já participei do colegiado da Graduação e da Pós; da Pós eu já participei dois anos e estou agora de novo e da Graduação eu sou suplente. Então vou eventualmente a alguma reunião, mas eu só participei em colegiado, nenhuma outra atividade de gestão. (Clara)

Eu participo de várias comissões do nosso centro, aqui do departamento, sou do Colegiado do departamento e do Colegiado do programa de Pós-Graduação e já participei de concurso para professor substituto em outro centro, já participei de três concursos de Mestrado e Doutorado, seleções de Mestrado e Doutorado, e quando tem seleção de

⁹³ Plano de Desenvolvimento Institucional.

alunos monitores, sempre estou envolvida, agora vai ter seleção para professor visitante eu estou envolvida. Então eu tenho bastantes atividades burocráticas. (Maria)

Compreendemos que as atividades administrativas e de gestão são atribuições inerentes à docência e que fazem parte da carreira do magistério superior. Porém, o professor/pesquisador necessita de tempo e de conhecimento para lidar com os enfrentamentos que a universidade poderá conduzi-los.

Outro fator que identificamos como emergente à carreira do professor/pesquisador são as demandas tecnológicas, que implicam em saberes específicos para integrá-las a prática docente. Diante das tecnologias digitais, especialmente ao ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), a maioria dos professores não demonstrou resistência em conhecer e trabalhar com essa plataforma de ensino. Porém, identificamos que a plataforma ainda é vista como um espaço digital para se colocar conteúdos e avisos gerais, desse modo, não sendo compreendida como um local de interação, de mediação e de construção coletiva de conhecimento.

Dos 09 professores/pesquisadores entrevistados: 05 conhecem e trabalham com o Moodle em suas disciplinas; 03 conhecem e não sabem trabalhar com a plataforma; e apenas 01 não conhece o Moodle.

A professora **Ana Maria** utiliza o Moodle em suas disciplinas como apoio às aulas presenciais e para melhorar a sua prática pedagógica. Encontra na plataforma subsídios para ampliar o dinamismo, a interação e a comunicação com os alunos. Utiliza possibilidades metodológicas, por meio de atividades criativas, e se beneficia das ferramentas digitais para construir o processo de ensino e de aprendizagem e tornar os estudantes sujeitos ativos da sua própria aprendizagem. Além de ver essa plataforma como uma ferramenta de ensino das disciplinas, a utiliza com finalidades sociais e econômicas, como meio de diminuir despesas para o aluno e preservar a natureza, de modo a destacar a importância da sustentabilidade.

[...] na medida do possível vamos nos inteirando de todas as questões sobre o Moodle, até porque não são questões isoladas, são questões que estão presentes no nosso dia a dia. Então, o Moodle é algo que eu utilizo em todas as disciplinas, como um apoio; nas presenciais então todos os materiais das aulas de preferência de forma antecipada já estão disponíveis, o plano de ensino, toda a estrutura da disciplina, todas as instruções de trabalhos. Eu gosto de ser bastante categórica até nesse processo, para que todos os alunos perfeitamente compreendam qual é o objetivo da disciplina, o que se espera deles, quais são as atividades que eles irão desempenhar, e o Moodle eu acho que muito me ajuda nisso, porque, além de apresentar essas questões em sala de aula e voltar elas, todo o material fica exposto lá, então eles podem ver a hora que quiserem, como quiserem, em qualquer momento. Então eu utilizo bastante o Moodle, inclusive com as questões de

sustentabilidade hoje, eu tento evitar porque é muito material de impressão, então entregas de trabalhos é via Moodle, eles não precisam imprimir, não precisam gastar, assim vamos ajudando o meio ambiente da forma que podemos. Na Especialização a distância, mais ainda, então, além dos materiais, tento fazer, eu não vou dizer aulas, mas vídeos, apresentações com a minha voz, não necessariamente aparecendo a minha figura, mas vou mostrando os slides e vou passando com a voz, porque são formas de diversificar pelo menos os materiais já que eu não consigo ter contato presencial sempre com os alunos pela própria característica do curso. (Ana Maria)

Nesse sentido, as professoras **Ana Maria** e **Eduarda** se adaptaram as significativas mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem. Sinalizamos que modalidade de ensino vem ampliando o acesso à educação, por reduzir fronteiras e proporcionar a organização de tempo para estudo. Porém, em cursos presenciais, o ambiente virtual de aprendizagem é ainda um meio coadjuvante, ou seja, não é utilizado como ferramenta mediadora de saberes. Identificamos, no trabalho da professora **Eduarda**, esse diferencial, pela organização metodológica e didática, tanto no planejamento da disciplina, quanto na avaliação e na utilização da plataforma para estreitar a relação entre teoria e prática e provocar o processo de autonomia dos alunos.

Quando eu era presidente do NDE, do curso de Produção Editorial, eu propus, como política de curso, adotarmos o Moodle, porque eu já usava lá no Mestrado de Tecnologias Educacionais em Rede e que, no início, eu odiava, mas depois que tu organizas é um facilitador para o professor e os alunos. Então hoje eu uso muito, eu já fiz até provas, até avaliações pelo Moodle, eu só não faço fórum, porque eu não tenho perna, eu não tenho tempo. Mas, assim, por exemplo, lá eu trabalho com todas as linguagens e todo o material eu deposito lá, eles vão a campo, o bloco prático da disciplina eles vão a campo e todo o dia que vão a campo nós não temos encontro presencial, eles têm que me mandar um relatório. Então eu coloco lá até tal hora do dia, então é um espaço que facilita a vida do professor. Os meus colegas professores tinham resistência, mas insistimos com essa política, hoje todos usam. (Eduarda)

A professora **Andréia** também tem a visão de que a plataforma proporciona o acesso e incentiva o estudo, conforme o tempo e o ritmo de cada um, visto que as redes sociais estão inseridas no cotidiano das pessoas. Destacamos que a postura da professora **Andréia** frente às inovações tecnológicas implica em proporcionar instrumentos inovadores de aprendizagem. Nessa direção, Moran (2008, p. 1) discorre que a “educação a distância não é um fast-food em que o aluno se serve de algo pronto”, ou seja, o ensino necessita ser mediado pelo professor, proporcionando a internalização de saberes, de modo que e a motivação em problematizá-los e [re]significá-los.

Porém, percebemos a limitação por parte dos professores de compreender esta ferramenta como uma possibilidade de expandir o ensino presencial.

No Moodle, trabalho diretamente, trabalho com software livre já desde a minha Graduação, que eu considero isso um diferencial em termos da integração das tecnologias na educação, porque eu tenho maior liberdade, tenho um controle sobre o que faço melhor, tenho uma maior fluência e isso faz com que eu me desenvolva, mas que não é unânime dentro da instituição. Então eu também não tenho muita expansão assim quanto a essas ações. (Andréia)

Percebemos, na narrativa do professor **João**, que o corpo docente ainda possui receio de trabalhar com a plataforma Moodle. Ora por não conhecer as ferramentas tecnológicas, ora por não saber utilizar uma linguagem que seja fluente para aprendizagem, ou também, a falta de propostas de formação por parte da instituição. Identificamos a falta de conhecimento da existência do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) que oferta esse suporte à criação das disciplinas na plataforma e, também, o comodismo e a resistência dos professores em se adequarem às novas tecnologias.

O pessoal utilizava muito a Plataforma Moodle, para postar atividades, coisas mais EaD, então comecei praticamente usando bastante assim essa questão de Plataformas. Outra questão é a utilização da plataforma para colaborar no ensino presencial, pois é previsto no nosso Regimento, mas é pouco explorada. Parte das aulas poderiam ser em EaD, tanto na Graduação como na Pós, [...] eu acho que é uma tendência porque evita os deslocamentos, consegue integrar as pessoas, como eu falei, fazer a interação indo muito além das fronteiras do internacional e tal. (João)

Novamente referenciamos que há tentativas de utilização do Moodle pelos professores que participaram do nosso estudo. Conforme a visão da professora **Ana**, podemos apontar a falta de entendimento que o contato via Moodle é através da interação online, de uma sala virtual de ensino e aprendizagem, ao invés de ser um espaço físico com mesas e cadeiras. Nesse sentido, a participação e o contato existem, contudo, por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Eu tive que assumir uma disciplina de uma colega que entrou em licença médica e tive que fazer umas atividades pelo Moodle. Nunca tinha usado, tive que pedir ajuda para uma aluna, com “nove” anos. Eles têm mais experiência tecnológica que nós, então pedi ajuda para uma aluna minha me ensinar como usar o Moodle, nunca tinha usado. Sabe que como eu venho de uma geração que não nasceu com a internet, não nasceu com o computador, com o celular, tudo é mais difícil, tu sempre pensas que se tu fizeres fora do Moodle, tu vais fazer mais rápido e melhor. Então eu reluto um pouco, mas não me deixo levar por esse sentimento, vou atrás, aprendi a usar, dei as aulas via Moodle, mas assim eu sinto falta do contato pessoal, que não é a mesma coisa, é difícil para mim. Sou capaz

de fazer atividades a distância, mas eu acho que o contato pessoal não tem como tu substituíres ele, acho que tu podes complementar ele com tecnologias. (Ana)

Reafirmamos a dificuldade da quebra de paradigmas para a utilização da plataforma Moodle. Nas vozes das professoras **Maria, Luiza e Clara**, referenciamos também a falta de tempo para aprender a manusear as ferramentas do Moodle e a disponibilização de formação específica para trabalhar com metodologias ativas. A questão do tempo é subjetiva, quando não se coloca como primordial e necessário o que se quer aprender. Por isso, essas professoras têm consciência da importância dessa ferramenta de ensino, porém elencam alguns motivos que as fazem não ter práticas pedagógicas online.

[...] quando eu entrei na universidade, comecei a trabalhar, fiz um curso de formação de professores e gerou uma grande discussão sobre ser obrigatório fechar turma; uma professora disse que trabalhava há muito tempo com o Moodle e que ela não fechava turma nenhuma e que isso foi um problema; ela achava que o Moodle era um problema. (Maria)

Eu não sou uma nativa digital, para aprender a usar essas estratégias. Uso o computador, uso o e-mail, uso coisas desse tipo básicas, [...] tenho usado muito no trabalho reuniões por Skype, reuniões no Zoom⁹⁴ que é um programa de Webinar⁹⁵ e tento, em alguns momentos, trazer coisas que aprendi de metodologia ativa, mas não sei muito, inclusive essa é uma deficiência do curso. [...] Vamos começar a ter reuniões pedagógicas e as colegas vão partilhar a formação de metodologia ativa e, a partir disso, talvez trazer uma formação mais específica, mais direcionada para trabalharmos, [...]. Gostaria de aprender mais a trabalhar nesses ambientes virtuais, [...], mas vamos tentar dentro do curso ir trazendo algumas formações, não acho que seja muito difícil, é falta de tempo mesmo. (Luiza)

Eu trabalhei com o Moodle quando eu estava fazendo o PEG. Eu até gostaria de trabalhar com a plataforma, mas, assim, até hoje eu não fui, eu sei que dá para criarmos a disciplina na plataforma, eu sei que é só se informar, mas ainda não fiz isso para as disciplinas que ministro. (Clara)

Ressaltamos que a falta de tempo para dedicar-se à criação de disciplinas no Moodle é uma das razões principais elencadas pelos 03 professores que conhecem a plataforma e não utilizam essa ferramenta. Mesmo o professor **Matheus**, que desconhece totalmente a plataforma, manifesta a importância do Moodle articulado ao ensino presencial. Observamos que a utilização de recursos tecnológicos é uma necessidade demandada pelos alunos e os

⁹⁴ Videoconferência de alta qualidade.

⁹⁵ É um tipo de webconferência no qual a comunicação é de uma via apenas, ou seja, somente uma pessoa se expressa e as outras assistem. A interação entre os participantes é limitada apenas ao chat, de modo que eles podem conversar entre si ou enviar perguntas ao palestrante. O nome vem de uma abreviação de *web-based seminar* (em português, seminário baseado em rede). Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Webinar> >. Acesso em mai. 2018.

professores reconhecessem isso; contudo as decisões são pessoais para lançarem mão do que há disponível para se expandir a comunicação no ensino presencial.

Nem sei o que é o Moodle. Só para tu teres uma ideia, tenho uma página, que pago do meu dinheiro, onde coloco as minhas aulas para os meus alunos. Moodle é uma coisa que eu posso colocar as minhas aulas lá? Não é uma coisa assim? Tanto eu não conheço que tenho uma minha, que eu fiz e não tem nada a ver com a Universidade, mas isso não é culpa da Universidade, isso é culpa minha porque eu recebo coisas assim *“não sei o que lá, chamada para não sei o que do Moodle”* e te confesso que nunca me interessei de olhar. Então a culpa de algumas coisas não é da Instituição, a culpa é do professor *“mas mais uma coisa para eu fazer, meu Deus do céu, eu já não tenho tempo nem para me coçar”*, [...] Mas eu deveria ter aprendido isso, mas um dos motivos que eu fiz a página era isso, que os alunos hoje têm esse anseio, tu dás aula e eles dizem *“onde está a aula?”*, aí eu digo *“está lá na minha página”*, e eles baixam. (Matheus)

O professor **Matheus** elucida a criação de uma página na internet, para postar os materiais que foram trabalhados durante as aulas presenciais. Essa iniciativa é uma maneira de oferecer mais um meio de troca de conhecimentos e comunicação. Reconhecemos como mais uma prática educativa que acompanha as mudanças da contemporaneidade.

Todavia, essa iniciativa pessoal despende de recursos financeiros, ao tocante que a universidade oferece um ambiente virtual de aprendizagem de forma gratuita, com apoio e suporte técnico, cursos de capacitação, material didático (tutorais de ensino e aprendizagem a plataforma), biblioteca digital, de modo padronizado.

Entendemos que a plataforma Moodle garante uma comunicação bilateral, a partir do momento que ela deixa de ser coadjuvante e passa a ser protagonista por parte dos professores, no sentido que dialogue em parceria com o ensino presencial.

No entendimento da professora **Eduarda**, que trabalha com o Projeto Educomunicação Intercultural, o qual é uma área de interface que emerge entre a comunicação e a educação, o trabalho desenvolvido favorece a mediação entre as pessoas para construir conhecimentos, rompendo barreiras geográficas, além de possibilitar a troca, conforme a disponibilidade de tempo de cada sujeito.

Em suas palavras:

A experiência tem sido, depois de trabalhar de 2008 até 2015 no programa aqui, a experiência de estar levando para fora. Este programa lá é a Educomunicação intercultural, o encontro entre a comunicação e a educação, não é nem a comunicação mercadológica que ali está e nem a educação tradicional, é o diálogo entre essas que emerge uma terceira área que é a educomunicação. Então, para mim, essa é a principal questão, a educomunicação eu aplico e me utilizo tanto no ensino universitário, quanto na

orientação de pesquisas em todos os níveis e na extensão, porque uma educação como está ali não dá mais conta, ela precisa ser aberta, criativa e se aproximar do cotidiano dos jovens. E a mediação comunicativa facilita isso, mas não é o simples uso de tecnologias, não basta o uso da tecnologia, precisa foco no processo, na participação, na inovação. Se não causar essa transformação de nada vale. (Eduarda).

Assim como o Moodle, compreendemos que necessitamos de uma comunicação educativa, que seja social, alternativa e que dialogue em parceria com o ensino presencial, pois é esse espaço que emerge e que daria conta do cenário contemporâneo, as tecnologias implicando em comunicação educativa e comunicativa, de modo a tornar os processos de ensino e de aprendizagem dialógicos.

Essa comunicação educativa, social e dialógica também está presente nas tecnologias assistivas. É mais uma demanda que permeia a carreira do professor/pesquisador e implica em conhecer recursos, serviços, metodologias e estratégias que objetivem a participação da diversidade de sujeitos em todas as ações educativas na universidade.

As tecnologias assistivas ainda são um desafio na universidade, pois geralmente o corpo docente vai inteirar-se delas, quando já possui um estudante com alguma deficiência em sua sala de aula.

Na UFSM, a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) é o órgão responsável por orientar e acompanhar ações pedagógicas com vistas à inclusão educacional de estudantes com deficiência, como também por criar recursos e disponibilizar materiais de estudo e leitura de inclusão educacional. Tem por objetivo proporcionar a instrumentalização conceitual e prática dos docentes que atuam com os estudantes com deficiência. O CAED também faz encaminhamento e orientação institucional nos casos de estudantes com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem.

A estrutura do CAED é formada pelo Núcleo de Acessibilidade⁹⁶, Núcleo de Apoio à Aprendizagem⁹⁷ e Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas⁹⁸. Em

⁹⁶ Com o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e permanência aos alunos e servidores da Universidade Federal de Santa Maria, foi criado, no ano de 2007, o Núcleo de Acessibilidade. A fim de facilitar o encaminhamento das demandas de acessibilidade, entre outras, foi instituída também a Comissão de Acessibilidade. Essa Comissão de Acessibilidade é composta por representantes das Unidades Universitárias, dos Órgãos Suplementares, dos Órgãos Executivos e das Pró-Reitorias da UFSM. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/caed/index.php/caed/nucleo-de-acessibilidade>>. Acesso em abr. 2018.

⁹⁷ O Núcleo de Apoio à Aprendizagem atua em parceria com o Ânima - Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação desenvolvendo Minicursos e realizando Atendimento aos estudantes da UFSM. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/caed/index.php/caed/nucleo-de-apoio-a-aprendizagem>>. Acesso em abr. 2018.

⁹⁸ Tem o objetivo de acompanhar e monitorar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes cotistas de escola pública, pretos, pardos, quilombolas e indígenas da UFSM, visando sugerir ações e adaptações, no

recente pesquisa realizada ao site da CAED, verificamos que são disponibilizados cursos e formações frequentes, a todos os servidores da universidade sobre temáticas que envolvem as políticas assistivas. O site esclarece toda a organização, núcleos responsáveis e equipe multidisciplinar para trabalhar com a diversidade e garantir o acesso e a permanência dos estudantes do ensino médio, tecnológico e de cursos de graduação e pós-graduação desta universidade.

Porém, verificamos um cenário de professores/pesquisadores que desconhecem ou pouco conhecem o CAED: as políticas públicas para a inclusão no ingresso de ensino superior, técnico e tecnológico (COPA⁹⁹/PROGRAD e CAED); as políticas educacionais de inclusão: pessoa com deficiência, problemas de aprendizagem e apoio especializado; as diversas deficiências e como trabalhar com essas características; os principais métodos de ensino para pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem; a forma de solicitação de servidores com formação para atender aos casos em sala de aula ou o modo de acessaras tecnologias assistivas para adequação de materiais didáticos, de mobiliários e de outras tecnologias.

Identificamos entre os professores diferentes posicionamentos e desafios sobre as políticas de inclusão, sobre a acessibilidade, sobre as tecnologias assistivas e sobre como trabalhar pedagogicamente com a diversidade de estudantes e ter um processo de ensino com igualdade, isonomia e qualidade.

As narrativas descrevem como esse professor/pesquisador está se constituindo e se desenvolvendo com as tecnologias assistivas do contexto universitário.

Nesse semestre, tenho uma aluna que tem nanismo, ela é anã. Ela ainda não chegou às aulas práticas, mas eu já estou apavorado, porque eu não sei como é que vou fazer, e não é o eu não sei como é que eu vou fazer, eu sei que se eu trazer um banco ela assiste, mas é como trazer o banco, compreende? Tu vais me dizer assim “*mas é só pegar aquele banco e levar ali*”, não, essa parte eu sei, mas como é que eu chego à frente dos outros com esse banco? Eu tenho medo de fazer, eu não sei como chegar à pessoa; tenho medo de perguntar a ela se ela quer um banco, pois os outros podem rir, ninguém me disse assim “*quando tu tiveres...*”, foi uma aluna que me disse isso. Eu tive uma aluna surda há pouco tempo e, dando aula, não sabia, daqui a pouco ela levantou a mão e falou de uma maneira que eu não entendi e alguém disse “*professor, você tem que acender mais uma*

atendimento ao Programa de Ações Afirmativas, baseando-se no princípio da redução das desigualdades educacionais e sociais, incluindo as ações de caráter homoafetivas e do etnodireito (UFMS, 2016). Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/caed/index.php/caed/nucleo-de-acoes-afirmativas-sociais-etnico-raciais-e-indigenas>>. Acesso em: abr. 2018.

⁹⁹ Coordenação de Planejamento Acadêmico.

luz”, porque eu dou aula no escuro porque é slide, é foto, e ela “porque a E. ela lê lábios”, aquilo na hora eu fiquei... aí fui lá e disse “tu lê lábios?”. Ela disse “sim, eu leio lábios”; ela tem um jeito diferente de falar. Ela que teve que me dizer “se tu puderes ficar virado para mim e falar”, ela foi me ensinando como é que eu fazia. Na verdade isso que acho mais assustador, não recebi um aviso de ninguém, que eu teria uma aluna que era surda. Se ela não se manifestasse eu nunca saberia. Eu sempre acho estranho que não avisam antes de iniciar o semestre “olha professor esse semestre você receberá uma aluna que é anã, então é melhor vir conversar conosco para saber”. Eu vejo fazerem rampas na universidade, mas nem sei qual o núcleo que cuida disso. (Matheus)

Na fala do professor **Matheus**, verificamos que não houve um contato prévio da coordenação relatando a ele que teria que adequar as suas aulas para incluir uma pessoa com deficiência. Quando ele relata a dificuldade de como estabelecer um diálogo com o aluno para ambos encontrarem a melhor alternativa para propor situações de ensino adequadas, remetem-nos à reflexão e, ao mesmo tempo, a afirmar que há falta de conhecimento das políticas inclusivas da universidade pelo corpo docente, há dificuldades em adequar a prática pedagógica e saber quais recursos são necessários, quando se tem estudantes com deficiência. Percebemos, na maioria das falas, que os professores têm muitas dúvidas sobre se é deles a responsabilidade de ir até o CAED ou se é o estudante que terá que fazer esse contato ou, ainda, a instituição que tem a responsabilidade de informar e possibilitar essa formação.

A professora **Ana Maria** comenta que, na instituição pública de ensino superior em que trabalhou anteriormente, recebeu suporte do núcleo responsável pelas tecnologias assistivas. Já **Maria** comenta que a própria estudante foi procurar o núcleo de acessibilidade para ajudá-la a obter os recursos e os materiais necessários para assistir as aulas.

Já tive aluno com deficiência que era o nanismo e nas aulas práticas precisava de uma bancada maior, ter um suporte para ficar da altura da bancada e isso foi resolvido, a menina falou com o pessoal do núcleo de acessibilidade e a responsável veio falar comigo, eu acho que a menina ficou com vergonha de falar comigo. Achamos na hora um suporte para a menina ficar em cima e eu perguntei se ela se sentia segura, se estava bom e ela disse que se sentia segura, que estava bom. Eu sempre procuro tratar os alunos de igual para igual, [...]. Então, eu acho que eu sempre dou liberdade para os alunos pedir o que precisarem. Não conheço a legislação que trata das políticas públicas de inclusão. (Maria)

Desse modo, verificamos, por meio dos fatos narrados pelos professores **Matheus** e **Maria**, que não havia informação prévia por parte da universidade sobre uma turma ter estudantes que precisariam de recursos para assistirem as aulas. Destacamos que nem o professor **Matheus** nem a professora **Maria** conhecem os espaços institucionais que são

responsáveis por atender esses casos – como o CAED, o COPA e o Núcleo de Acessibilidade – pelo menos não evidenciamos que tivesse havido um contato com essas instâncias organizacionais para auxiliá-los a qualificar o atendimento aos estudantes que precisassem de um algum suporte para o trabalho em suas áreas.

Destacamos que as professoras **Ana Maria** e **Andréia** receberam suporte necessário para desenvolver suas aulas, sendo assistidas por um profissional da CAED e por recursos tecnológicos para ampliar o desempenho acadêmico dos estudantes que estiveram em suas disciplinas e necessitaram desse apoio.

Entretanto, as professoras salientam que foram se informando e melhorando as suas práticas com estudantes que possuem alguma deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem, à medida que as demandas foram chegando até a sua sala de aula. Observamos que não há um apoio por parte dos cursos, nos quais os colaboradores deste estudo estão inseridos, nem antecipadamente, a fim de que os estudantes sejam melhor atendidos, devido haver certo desconhecimento dos recursos institucionais e das políticas externas que regulam tais atividades.

Tive um aluno com deficiência visual, então tivemos que fazer toda uma adaptação da aula; todos os materiais que eram entregues a ele precisavam de uma fonte maior, eu tinha que ter um cuidado recorrente de escrever com uma letra maior no quadro, tinha que encaminhar os materiais antecipadamente para ele, as provas também. Depois de um tempo, a Universidade conseguiu fornecer uma espécie de lupa no computador, eu não sei o nome daquele aparelho, mas então eu não precisava ampliar slides, todos os materiais ele conseguia ler via computador, via aquela lupa que ampliava os materiais, assim facilitou muito a minha vida. Aqui tive uma aluna anã, mas no aprendizado isso sinceramente não interfere, ela é uma excelente aluna, uma das mais dedicadas, era só um cuidado de onde ela se sentava em sala de aula, que eu tinha, mas que ela mesma já fazia. (Ana Maria)

Tive um aluno do Jornalismo, ele era mudo e eu dei a disciplina de Mídias e Políticas Públicas [...] que costuma dar bastante debate, [...] mas eu peguei uma turma que não participava muito e era muito interessante, porque quem mais participava era ele, ele tinha intérprete, mas com uma frequência incrível, encantador era o quanto ele interrompia para perguntar. Não teve muitos desafios porque tinha intérprete, foi assim tranquilo. (Eduarda)

Sobre a acessibilidade, eu percebo que a Universidade melhorou bastante, eu interajo com uma professora que atua no meu curso que ela é surda, porém ela usa aparelho, faz leitura labial muito bem, e nesse caso eu sinto que eu deveria ser mais bem preparada porque, por exemplo, eu não sei nada de Libras, só que eu me comunico com ela tranquilamente, [...] eu consigo fazer uma reunião inteira sem ela ter intérprete, sentar na frente dela mesma com dez professores e falar olhando para ela, mais pausadamente, mais devagar. Porém considero que só isso não é suficiente, só isso não é inclusão! Eu também teria que

fazer a minha parte de ter condições de conseguir me comunicar melhor com a outra pessoa. Ela tem intérprete, mas quando a intérprete falta ela fica a mercê, isso que eu estou falando de professor, imagina se eu vou para o âmbito do estudante. Tem outras questões da acessibilidade que são as tecnologias associadas a isso, se fizermos um levantamento dentro do Centro, tem um grupo pequeno que estuda sobre isso e os demais desconhecem absolutamente [...] também não pesquisei sobre isso, não me sinto competente, mas acho que aos poucos a Universidade vai avançando. (Andréia)

Observamos que os professores **Andréia, Clara, João, Eduarda, Ana e Luiza** manifestam que a universidade necessita avançar em várias discussões e ampliar o atendimento ao corpo docente, previamente, e ao trabalho em sala de aula. Relatam que muitas das estratégias desenvolvidas fazem parte das ações cotidianas da universidade, bem como de experiências anteriores em outras instituições, antes do ingresso nesta universidade, mas ainda há muito a conhecer.

Ao discutir sobre a questão das políticas inclusivas, observamos que a primeira questão evidenciada é a acessibilidade. Diante disso, elucidamos que os professores apresentam mais conhecimento sobre este assunto quando é algo que já viveram na docência. Nas narrativas a seguir, os professores **Clara, João e Ana** expressam as vivências com estudantes que possuem alguma deficiência e de que modo procederam diante dos desafios que se apresentaram.

[...] o que eu sei também das políticas inclusivas que temos aqui no departamento é mais essa questão da acessibilidade e da questão de um aluno que tem a síndrome de Asperger. Tem uma resolução na qual tem que dar uma aula diferente para ele, temos que nos adaptar a forma como ele aprende, por exemplo, esse aluno quando ele fez a minha disciplina eu dava aulas só para ele e dava aula só oral, fazia prova só oral [...]. Então, foi uma coisa que demandou bastante carga de mim, porque eu dava a mesma aula para os outros alunos e tinha que repetir para ele e de um jeito tentando falar a linguagem dele, então... e também esse rapaz ele gerou uma discussão [...], se ele teria condições, por exemplo, de atuar como um Químico, de poder se responsabilizar por um laboratório, se responsabilizar por um processo. Hoje eu não sei como é que ficou essa situação, se haveria a possibilidade de emitir um diploma com alguma restrição de atuação dele, para que ele não ficasse excluído da possibilidade de receber um diploma, mas que na verdade nem todas as atividades ele poderia fazer, inclusive trazendo riscos para ele, riscos à segurança dele. (Clara)

[...] na instituição pública de ensino superior que trabalhei eu tive um aluno que era cego. Então tivemos que adaptar material, a dinâmica foi diferente, isso também foi bem interessante, digamos assim, porque também não tínhamos muito apoio institucional. Tivemos que recorrer para ver como tratar, como fazer à dinâmica, mas foi uma experiência bem inovadora dessa frente. [...] eu vejo assim que a universidade tem algumas frentes e tem tentado atuar, acessibilidade eu vejo que tem, apesar de que acho que tem bastante coisa para melhorar na universidade, mas estão sendo feitas iniciativas de acessibilidade. Mas eu vejo que, às vezes, o pessoal reclama que tem dificuldades, por

exemplo, os cadeirantes [...], nem todos os prédios tem elevador, então tem uma série de frentes ainda para atuar. (João)

Na verdade, temos que resolver na medida em que eles batem à nossa porta. Porque temos, às vezes, alunos com necessidades especiais que precisamos lidar, agora então, por exemplo, no teste de suficiência, nós tivemos vários pedidos. Achei muito interessante. Eu sou canhota, nunca na minha vida pedi nada! Nem um tipo de diferencial para fazer uma prova. Hoje tivemos prova para aluno com baixa visão, para cegos, até para uma gestante, para teres uma ideia. E uma que estava amamentando. Então eu acho isso muito legal que nós consigamos enxergar essas pessoas que antes passavam assim na periferia do processo. Então isso é uma coisa que a universidade tem acolhido e acho muito importante. [...] mas como te digo na medida em que isso vai batendo na nossa porta, que vamos nos inteirando. (Ana)

A professora **Clara** comenta que enfrentou algumas dificuldades para compreender e adaptar as suas aulas, de modo que esse estudante entendesse a disciplina que ministrava. Destacamos que ela precisou planejar como iria se comunicar, para que o diálogo acontecesse entre professor e aluno. Ela ainda destacou que a preocupação do corpo docente era no sentido de verificar a possibilidade de poder diplomar esse estudante, pois reconhecia as dificuldades que ele tinha na interpretação dos conteúdos das disciplinas e na reciprocidade desses saberes a uma possível atuação profissional.

Apontamos a mobilização do corpo docente do curso para oferecer uma estrutura necessária e uma abordagem metodológica capaz de estimular a aprendizagem. Diante do exposto, identificamos que o corpo docente estava receoso de como proceder para que o estudante tivesse a oportunidade de formação, mas também prezava pela segurança dele e das pessoas com quem poderia atuar profissionalmente. Conforme o relato de **Clara**, os professores tinham dúvidas de como agir diante do caso, das políticas inclusivas e dos deveres e obrigações de um bacharel em química. Desse modo, concordamos com Bolzan et al (2016), ao mencionarem que a profissão docente revela a tomada de consciência acerca dos desafios e exigências dos ser professor. Nesse sentido, inferimos que esses professores, ao compreenderem suas funções como docentes e o modo como se dá o desenvolvimento de um bacharel na área específica, entendem a complexidade de tomar decisões sem estarem respaldados por equipe de profissionais que atestam as condições de um estudante com deficiência que provoque comprometimento cognitivo.

Assim como a professora **Clara**, o professor **João** também teve que ir em busca do conhecimento e de tecnologias assistivas para dar condições e igualdade na aprendizagem do seu aluno que possuía uma deficiência. O professor **João** menciona que, ao mesmo tempo, foi

um desafio e uma experiência muito rica. Desse modo, elucidamos que trabalhar com o novo e com a diversidade implica enfrentamentos e desafios que conduzem a apropriar conhecimentos para si e para a carreira como professor/pesquisador. É compreender as emergências presentes no contexto universitário.

Percebemos, nas narrativas, que os professores **Clara** e **João** sinalizam que possuem determinado conhecimento à questão da acessibilidade. Diante disso, o professor **João** destaca que ainda o Núcleo de Acessibilidade necessita planejar novas soluções para atender todas as deficiências, como por exemplo, a falta de elevadores em muitos prédios da universidade.

A professora **Ana** comenta que a universidade se expandiu muito e vem acompanhando as mudanças decorrentes dos contextos emergentes e que isso vem agregando qualidade e ações democráticas dentro desse espaço educacional.

Na narrativa a seguir, identificamos que a professora **Luiza** tem a mesma linha de pensamento de **Ana**, mas acentua a importância de um atendimento mais individualizado para promover a inclusão desses estudantes e garantir a permanência deles.

Quanto à tecnologia assistiva, temos alguns desafios dentro do curso, uma vez entrou uma menina cega e tentamos que ela usasse bengala, ela não usava bengala. [...] e acabou saindo do curso. [...] Mas, assim, do ponto de vista da atuação profissional eu tenho porque dentro do programa de bebês temos crianças com paralisia cerebral, crianças com autismo que não falam. Então temos um trabalho com a comunicação suplementar ou alternativa, com softwares e pranchas, eu não faço tanto isso, mas é uma coisa que, quando necessário, lançamos mão. E conhecemos muito as questões, dentro da Fonoaudiologia, relativas à surdez, a questão das LIBRAS¹⁰⁰ que não é tecnologia assistiva, mas é a questão de ter um intérprete que é um critério de acesso também para o deficiente auditivo, algumas coisas de áudio-descrição para cegos, então acabamos nesta área terapêutica nos envolvendo com essas estratégias de educação que a Universidade dispõe; ela tem um núcleo para isso e nós, sempre que precisamos, acessamos a isso dentro da Universidade (Luiza).

Através do comentário da professora **Luiza**, referenciamos que o atendimento pedagógico especializado tem que ser disponibilizado ao longo da formação e não somente no início do curso, pois novas dificuldades vão emergindo, conforme os semestres vão passando.

Nesse sentido, referenciamos, por meio das experiências narradas pelos professores/pesquisadores, que existe uma fragilidade na organização e no contato do órgão de apoio responsável pelos departamentos e pelos cursos. Afirmamos isso, tendo em vista que os docentes raramente são comunicados que terão estudantes, com alguma deficiência.

¹⁰⁰ Língua Brasileira de Sinais.

Acreditamos que o diálogo entre os setores responsáveis não acontece, já que os professores não conhecem as políticas inclusivas da universidade e muito menos os diversos cursos de formação que são organizados e oferecidos pela CAED.

Salientamos que a universidade possui um órgão responsável, que desenvolve várias ações importantes, interdisciplinares e multidisciplinares, que podem ser comprovadas através de relatórios e de programas de atendimentos a estudantes universitários e servidores. Porém o elemento que implica na dificuldade do professor/pesquisador desenvolver as ações de ensino, pesquisa e extensão com a diversidade educacional impacta na falta de informação e comunicação entre as instâncias acadêmicas.

Uma nova questão que atravessa as ações do professor/pesquisador é a falta de conhecimento do sistema de reservas de vagas/cotas desta universidade e as políticas de inclusão e seu funcionamento na educação superior. O que ficou mais evidente foi o pouco conhecimento das ações afirmativas realizadas através de políticas públicas¹⁰¹ definidas pelo governo ou pela iniciativa privada, com o objetivo de corrigir desigualdades presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos (BRASIL, 2018).

Apenas as professoras **Luiza** e **Andréia** manifestaram conhecer sobre as ações afirmativas existentes na universidade. Mas nenhum dos professores colaboradores do nosso estudo comentou sobre o Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas existente nesta universidade e de suas ações para reduzir as desigualdades educacionais e sociais, de gênero e de direitos humanos.

Quando questionados sobre o sistema de reserva de vagas/cotas na universidade, evidenciamos posições diversas quanto a essa temática e um tangenciamento em termos do assunto, por falta de conhecimento e de informações a respeito das resoluções políticas e para se precaver de possíveis interpretações equivocadas.

Na narrativa a seguir, a professora **Andréia** evidencia que o acesso ao ensino superior não é para diferenciar pessoas graduadas de não graduadas, mas pessoas que possuem oportunidades e que valorizem a sua história e a sua cultura, independentemente de sua qualificação ou posição social.

¹⁰¹ Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, por unanimidade, que as ações afirmativas são constitucionais e políticas essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-aco-es-afirmativas>>. Acesso em: abr. 2018.

[...] eu sempre fui uma pessoa que defendeu as cotas. Sou de origem rural e sei como é difícil alcançar determinados locais, em termos de escolaridade, também isso é bem separado hoje, [...]. Isso demonstra que nós ainda temos um longo caminho a percorrer em termos de formação superior, porque a formação superior ela não é apenas para te dar um posto de trabalho mais qualificado, a formação superior é uma questão cultural, de formação cultural mesmo. Por tradição, no Brasil, como quem fazia o curso superior eram mesmo as pessoas com condições melhores economicamente, obviamente que elas já se sentiam mais importantes, então cada pessoa que entra, ingressa e faz um curso superior passa a se sentir importante e uma pessoa importante pode limpar a casa, pode fazer a feira, pode fazer todo tipo de atividade, nada é degradante. Então, essa é uma leitura que tenho, isso demonstra que, apesar de termos um sistema de cotas hoje no Brasil, ainda estamos longe de fazer com que as pessoas compreendam que o acesso ao Ensino Superior não é para diferenciar, para deixar um grupo com Ensino Superior e o outro que não tem. (Andréia)

Identificamos na fala da professora **Andréia** que o sistema de cotas ainda não está claro entre as instâncias acadêmicas, por isso a compreensão dessa política é complexa e apresenta questionamentos que abarcariam inúmeros argumentos e entendimentos sobre o que é o sistema de reserva de vagas/cotas e qual a sua finalidade.

A professora **Luiza** manifesta que, em suas aulas, aconteceram algumas situações de preconceito entre estudantes e que, a partir desses casos, pode trabalhar sobre a diversidade na sociedade contemporânea, conforme narrativa, a seguir.

Então, primeiro as cotas [...]eu acho bem importante, embora o ideal fosse ter um sistema público de qualidade que não precisasse ter cotas, e quem sabe um dia, muito longe, talvez a gente tenha isso no Brasil, mas eu acho necessário para corrigir um déficit histórico. Eu já enfrentei situações de preconceito dentro da sala de aula com os alunos não cotista contra os alunos cotistas. Isso nos permitiu dentro do curso ter mais alunos negros; também gerou situações de preconceitos, que procuramos trabalhar do modo mais generoso e construtivo possível, trazendo leituras, trabalhar cientificamente. E eu acho que conseguimos superar, hoje no curso não tem muito isso, eu não tenho detectado muito esse tipo de preconceito, às vezes é uma coisa particular de uma ou outra turma, de uma ou outra pessoa, que isso é inevitável, mas, no geral, acho que está mais bem assimilado. [...] os meus alunos com cota alguns foram brilhantes, alguns déficits, mas com um desejo que superam isso e acabaram estudando e nós oferecendo as oportunidades e eles para se superaram mesmo. (Luiza)

Por meio das palavras da professora **Luiza**, é possível inferirmos que os docentes de seu centro estão trabalhando as questões das cotas e das diversidades raciais. Nesse sentido, elucidamos que essas iniciativas são realizadas de forma isolada, por centros educativos, já que os professores **Matheus**, **Clara** e **João** sinalizam que pouco conhecem sobre as políticas públicas de reservas de vagas/cotas e começam a se inteirar à medida em que assumem cargos de gestão, no caso dos docentes **Matheus** e **João**.

Eu escuto o que falam, que metade das cotas (50%) é para escola pública, para pessoas afrodescendentes, pessoas com dificuldades do tipo conformacionais, auditivas, mas eu não sei exatamente as estratificações disso. (Matheus).

Sei que existe o sistema de reservas de vagas/cotas da UFSM, mas não sei os detalhes do funcionamento. (Clara)

Conheço as dos cursos da graduação, mas pouco. (João)

Todavia a professora **Ana** destaca que percebe essa iniciativa como uma dívida histórica com a sociedade. Nas falas das professoras **Andréia** e **Luiza**, percebemos que, ao fazer uma contextualização das políticas de cotas no Brasil, destacam as desigualdades sociais e inferem essa contextualização histórica. A professora **Ana**, em sua narrativa, demonstra esse posicionamento:

Acho complexas. Eu tenho família que ficou na lista de espera, e essa pessoa era a primeira, mas ela não ficou em primeiro porque tinham outras tantas nesse cálculo que eles fazem para distribuição, então eu te confesso que não sei direito como é que funcionam as cotas. Mas eu entendo que existe, digamos uma dívida histórica. (Ana)

Manifestamos, nesse sentido, que ações de cunho institucional necessitam ser feitas para que os professores conheçam essas políticas, já que expressam pouco conhecimento em relação a elas.

As professoras **Maria** e **Ana Maria** salientaram que não há diferenças entre alunos cotistas e não cotistas, pois dificuldades são apresentadas tanto por estudantes que entram via cotas como para os que entram pela ampla concorrência.

Eu não percebo nenhuma diferença entre alunos cotistas e não cotistas, nunca percebi assim [...] não conheço sobre a legislação das cotas. (Maria)

Parece-me muito válido a política de cotas, eu nunca parei para avaliar, não tenho dados para dizer, mas me parece válido. Nós temos alunos cotistas no curso, até onde eu sei alguns tem um pouco mais de dificuldade em algumas disciplinas, mas os alunos não cotistas também têm dificuldades. (Ana Maria)

Nesse sentido, também declararam que não percebem desempenhos diferentes entre os alunos, salvo raras exceções, conforme o relato dos professores **Luiza**, **Matheus** e **Ana Maria**. Entretanto necessitaria de um apoio institucional pedagógico e de comunicação entre

os centros e o órgão responsável para atender casos em que estudantes cotistas e não cotistas possuem dificuldades de aprendizagem e de relacionamento.

Portanto, sentimos os professores temerosos e com receio de falar sobre essa questão, que intitularam como complexa. Elucidaram que o sistema de cotas é uma dívida para compensar séculos de desigualdades e injustiças e assegurar direitos que foram sendo reivindicados pela sociedade. Além disso afirmaram que tanto professores como estudantes necessitam de uma formação para entender o real objetivo das políticas de ações afirmativas, de modo que possam compreender a sua criação.

5.3 DESAFIOS E SENTIDOS DA PESQUISA

Ao retomarmos as narrativas de como os colaboradores se constituíram professores/pesquisadores, identificamos a pesquisa como elo da formação e do desenvolvimento da carreira docente. As reflexões aqui apresentadas expressam os desafios e sentidos da pesquisa nas demandas assumidas por um professor/pesquisador.

Nesse sentido, as relações inter e intrapessoais, mediadas pelo contexto da pesquisa, estão articuladas às trajetórias pessoal e profissional de cada sujeito, de modo a elaborar sentidos para si durante o percurso docente e identificar os desafios e exigências relacionados à vida e a carreira de um professor/pesquisador.

Por isso, compreendemos que a produção de sentido na e da docência engloba “os processos de significação acerca do ser professor em termos de exigências e desafios implicados na docência”, contemplando “(...) a identificação das vivências formativas as quais expressam as singularidades dos processos de aprender e ensinar” (BOLZAN, 2014, p. 18).

Nessa direção, a produção de sentido na profissão docente implica em reconhecer a diversidade de demandas do professor/pesquisador e os enfrentamentos e as experiências marcantes, quando se trabalha com a pesquisa, de modo a reconhecer como ela tem influenciado no desenvolvimento de suas atividades de ensino, de extensão, de orientação em diferentes níveis, de coordenação de grupos e os processos que dela emergem. Essa dimensão também compõe o crescimento dos professores como pesquisadores e de que modo as tecnologias suscitaram para o seu desenvolvimento e para estreitar parcerias nesse meio acadêmico (BOLZAN, 2014).

Iniciamos essa dimensão demonstrando as diferentes demandas que os professores universitários têm a desempenhar em seu campo de atuação, além do ensino, da pesquisa e da extensão. Colocamos em destaque os enfrentamentos e os desafios da expansão do ensino superior, que têm exigido desses docentes uma reorganização crescente e contínua para dar conta de todas as atividades da profissão em contexto.

Situamos que, dentre os 09 professores/pesquisadores colaboradores do nosso estudo, todos em suas 40 horas de trabalho necessitam desempenhar além do ensino da graduação e da pós-graduação, funções como pareceristas, editores de revistas, membros de comitês e comissões, cargos de gestão e outras atribuições que implicam em uma reestruturação pessoal e profissional, para que possam se dedicar à pesquisa. Logo, a experiência na profissão voltada ao ensino da graduação e ao ensino da pós-graduação é fortemente marcada pela quantidade expressiva de horas/aulas.

Elencamos que dos 09 professores/pesquisadores, 06 trabalham em mais de um curso de graduação e 04 em mais de um programa de pós-graduação, conforme quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Atuação docente em cursos de graduação e pós-graduação da UFSM.

Professor/Pesquisador	Curso de Graduação	Programas de Pós-Graduação
Matheus	1	1
Ana Maria	3	2
Maria	8	1
Eduarda	2	3
Luiza	1	3
Andréia	1	2
Clara	3	1
João	1	1
Ana	1	1

Fonte: O quadro foi organizado pela pesquisadora, a partir das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Com este quadro demonstrativo, sinalizamos que os professores/pesquisadores, na medida em que vão adquirindo experiências no campo profissional, necessitam fazer escolhas e reorganizar suas funções dentro da graduação e da pós-graduação.

Além disso, sinalizamos o amplo envolvimento com atividades de iniciação científica e com orientação de trabalhos de conclusão nos cursos de graduação em que atuam. Os

docentes afirmaram que, geralmente, os estudantes de iniciação científica realizam o TCC com o mesmo professor. Dentre os 09 professores entrevistados, apenas a professora **Andréia** não orienta trabalhos de Iniciação Científica (IC) e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), até pela característica de trabalhar em um curso especial de graduação, ou seja, possibilitar a formação de professores, em nível superior, para a docência na modalidade de Educação Profissional.

Eu tenho orientado IC tanto em relação ao CNPq, que são as chamadas bolsas PIBIC; cheguei a ter três orientados PIBIC no passado e depois as bolsas foram diminuindo e tive dois, agora, pela primeira vez em oito anos infelizmente, só tenho um, que é o permitido, e pela FAPERGS a bolsa PROBIC¹⁰² que sempre tive um orientado e hoje eu tenho dois bolsistas. (Matheus)

Eu tenho uma bolsista de Iniciação Científica e dois alunos voluntários na Iniciação Científica da Graduação. (Ana Maria)

Sim, agora eu estou com uma aluna de Iniciação Científica. Quando entrei tinha seis alunas de Iniciação Científica. (Maria)

Eu tenho uma bolsista FIEX¹⁰³ no projeto que tenho as sextas-feiras à tarde, com atendimentos de bebês. (Luiza)

Temos alunos de iniciação científica nos dois cursos, duas pessoas da Farmácia e duas da Química. (Clara)

Eu tenho 5 ao todo de IC, 3 aqui, e também os meus bolsistas que estão em Moçambique que oriento, são dois. (Eduarda)

Como tenho o grupo de pesquisa, que é bem ativo, o CEESP¹⁰⁴, Centro de Excelência em Energia e Sistemas de Potência, oriento também IC e TCC. Tenho 5 alunos de IC, e, além destes, tenho os TCCs que também mantenho uma média, normalmente por semestre de orientar em torno de uns quatro, cinco, alunos que defendem comigo o TCC. (João)

¹⁰² O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC) visa à concessão de bolsas de iniciação científica; vinculado à FAPERGS, é voltado ao desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior do RS. Disponível em: <<http://prpgp.ufsm.br/20-iniciacao-cientifica/879-probic-programa-institucional-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica-fapergs-ufsm>>. Acesso em mai. 2018.

¹⁰³ O Fundo de Incentivo à Extensão (FIEX) consiste em, através de chamada Edital, selecionar e Fomentar as atividades de extensão da UFSM, articuladas com o ensino e a pesquisa aplicada, a serem desenvolvidas nas unidades, propiciando a participação da comunidade acadêmica no desenvolvimento de ações de extensão com aporte de recursos institucionais. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/pre/index.php/secretaria/fiex>>. Acesso em mai. 2018.

¹⁰⁴ O Centro de Excelência em Energia e Sistemas de Potência (CEESP) é um grupo de pesquisa sediado pelo Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Santa Maria (CT-UFSM) e cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq. Disponível em: <<http://ceesp.ufsm.br/>>. Acesso em mai. 2018.

Então, tenho duas bolsistas de Iniciação Científica que são as mesmas que estão fazendo TCC comigo. (Ana)

Sendo assim, reafirmamos a quantidade de demandas na graduação, além do excessivo número de horas/aulas com esses cursos e mais a pós-graduação. Então evidenciamos que a gama de atividades que desenvolvem, mais as pesquisas que coordenam e orientam exigem desses docentes um sobre-esforço para realizarem todas as tarefas relacionadas e (co)relacionadas à profissão docente.

Também elencamos as atividades de extensão, que representam mais um desafio do ser professor. Dos 09 professores/pesquisadores, 05 estão envolvidos com ações de extensão **(Ana Maria, Eduarda, Luiza, João e Ana)**.

Em extensão eu já cheguei a ter 15 bolsistas, só em extensão pelo Proext. Hoje não tenho mais perna, hoje eu faço projeto de ensino e de extensão na Graduação, leciono Comunicação Comunitária e tenho o bloco prático de projeto social, então ali supervisiono, eles vão para a comunidade. (Eduarda)

Tenho uma menina na extensão e as alunas voluntárias sem bolsa no projeto. (Luiza)

Extensão eu tenho até participado um pouco, um pouco menos, pois tenho atuado bem mais na parte de pesquisa. Mas agora eu estou coordenando um projeto de deficiência energética, que vamos implementar aqui no campus [...]. Então agora que, digamos, iniciarei mais nessa frente assim, assumi a coordenação desse projeto institucional, de deficiência e minigeração, que vai envolver mais esse caráter de extensão. (João)

Nós trabalhamos com extensão porque nós oferecemos esses cursos para a comunidade e eles são abertos para qualquer pessoa da comunidade santa-mariense. E nós damos a orientação para os nossos alunos em formação poderem dar essas aulas nos laboratórios. Esse é um projeto de extensão que já tem mais de 20 anos aqui no Departamento. (Ana)

Vislumbramos que os professores/pesquisadores têm fomentado a construção e a difusão de conhecimentos, por meio de atividades de iniciação científica, de trabalhos de conclusão de curso e de projetos de extensão. O desenvolvimento de todas essas demandas do campo educacional tem inquietado esses docentes por entender a importância de qualificar o caráter crítico, reflexivo e científico dos estudantes do ensino superior, a partir dessas atividades e, também, de associar as diferentes demandas de criação e de planejamento da pós-graduação.

Afirmamos, diante da realidade apresentada, que os esforços que eles fazem para se enquadrar em todas as demandas que a vida universitária exige e proporciona à carreira

tornam-se um grande desafio e trazem novos sentidos, que vão sendo produzidos, a partir desses enfrentamentos e dos conhecimentos apropriados ao longo da profissão.

Nas ideias aqui narradas pelos professores/pesquisadores, evidenciamos o exaustivo trabalho com as demandas de ensino da graduação e da pós-graduação.

Na Graduação, atuo em quatro disciplinas. Eu devo ter em sala de aula 150 horas mais ou menos [...]. Na pós-graduação o primeiro semestre do ano é o catastrófico, como costume dizer, atuo em 7 disciplinas, [...] chega a dar quase 300 horas. Um negócio meio surreal, de chegar semestres que nós trabalhamos 450 horas entre graduação e pós-graduação. (Matheus)

Na graduação, em geral, sempre tenho duas disciplinas de 60 horas, na Especialização estou atuando e mais Mestrado e Doutorado e mais as atividades de gestão. Na pós-graduação nesse semestre eu tenho uma disciplina [...] que eu divido com um colega, então formalmente eu recebo 30 horas para a atuação em sala de aula, e no primeiro semestre eu tenho uma inteira de 60 horas, que é uma obrigatória. Então, são muitas horas de trabalho, muita coisa. [...] mas a Pós me toma muito tempo em função das preparações de aulas, [...], precisamos sempre nos atualizar, então eu monto no início do semestre a disciplina e no meio do semestre já tem que verificar o que está sendo publicado. Então só de carga de leitura individual já é muita coisa e mais as orientações, porque no mínimo eu direciono uma hora para cada orientando, [...] e mais a orientação do grupo de pesquisa, tem todos os orientandos de Mestrado e Doutorado, aqueles que podem presencialmente e aqueles que podem só via Skype [...] (Ana Maria)

Eu tenho uma carga horária até bastante regular na Graduação, desde que entrei aqui, contando então as três disciplinas, já dão oito horas. Na pós-graduação também são 03 disciplinas. Para além disso, tenho as orientações, desse modo varia um pouco, por exemplo, se tenho um estudante que está em processo de finalização do trabalho para qualificar ou para defender, esse volume de horas aumenta, então tem vezes que, durante a mesma semana, chego a trabalhar, para além das aulas, mais uns três turnos dedicados aos orientandos. (Andréia)

Nas falas dos professores **Matheus**, **Ana Maria** e **Andréia**, percebemos que a vida profissional vai além do horário de trabalho estabelecido no edital de concurso público para professor efetivo, com dedicação exclusiva de 40 horas. O maior desafio desses professores é lidar com a organização do tempo, a fim de poder dedicar-se às demandas do ensino, da pesquisa e da extensão, além daquelas funções administrativas e de gestão que lhe são atribuídas durante a carreira.

Referenciamos ainda que, na universidade, os professores necessitam dominar normas específicas e exercer atividades que lhes são exigidas, cujos princípios e objetivos podem ter uma linguagem própria, que exige muito tempo e dedicação para inteirar-se de tudo

(CARNEIRO, 2010). Percebemos que essas atividades geram vários desconfortos e enfrentamentos, na medida em que são exercidas com as funções específicas da docência.

Os professores revelaram que procuram dar ênfase aos elementos formativos do ensino da graduação e da pós-graduação, em detrimento das demais funções administrativas e de gestão. Nesse sentido, a consciência da responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos e o compromisso com a cultura acadêmica fazem com que esses professores tenham que continuar aprendendo e aperfeiçoando a sua abordagem didático-pedagógica e, ainda, compreendam as políticas administrativas e de gestão da cultura universitária (BOLZAN e ISAIA, 2006).

Logo, o desafio de estar constantemente estudando e melhorando a sua prática exige dos profissionais medidas e estratégias que demandam tempo, tomada de consciência da sua ação pedagógica, de sua transformação e da postura reflexiva diante de si e de sua profissão. Por essa razão, Vaillant e Marcelo (2012, p. 72) afirmam que “o conhecimento que os docentes possuem do conteúdo a ensinar, também influi no que e como ensinam. Desse modo, a construção de se produzir professor/pesquisador exige novas aprendizagens, novos saberes e constantes [re]significações”.

Podemos entender esses movimentos de ação e reflexão sobre a profissão docente na história narrada por Maria. Ao relatar seus enfrentamentos de lecionar em vários cursos da universidade, percebemos o quanto oneroso é esse trabalho, mas, ao mesmo tempo, o quanto é desafiador e enriquecedor, pois o professor, nesse caso, sai de seu parâmetro usual de demandas que sempre fez, para se organizar e poder ensinar em contextos que ainda não tenha transitado. É nesse sentido que Tardif (2014, p. 286) afirma que é por meio de novos dispositivos, espaços de aprendizagem e formação que será possível a articulação entre “a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários”. A partir dessas relações, reconhecemos que constantemente novos saberes são mobilizados e apropriados, a partir do *lôcus* em que se vai atuar e das aprendizagens que se reelaboram nesses espaços.

Porém, ressaltamos que, dentro da estrutura organizacional da universidade, tem departamentos que atendem vários outros cursos, o que exige muito mais enfrentamentos e tempos de estudos aos docentes que os integram. Nesse sentido, Zabalza (2002) cita que a universidade é composta por membros ou componentes que desenvolvem uma rede de relações entre eles mesmos e entre a universidade como um todo. Por essa razão, acreditamos

que o formato dinâmico da universidade desafia o docente a se colocar dentro do campo para o qual foi formado e se redimensionar para atender às demandas de diferentes cursos do magistério superior e, desse modo, envolver o ensino e a aprendizagem multidisciplinarmente. Nesse sentido, a professora **Maria** relata a sua experiência diária em lecionar para diferentes cursos de graduação e ainda trabalhar com as pesquisas de seus orientandos de pós-graduação.

Eu atuo sempre em um curso de graduação, mas já atuei em 07 outros cursos. Na Pós-graduação ministro uma disciplina de 60 horas e, na graduação, uma disciplina de 60 horas, também. Eu acredito que eu não trabalho só de segunda a sexta, trabalho sábado e domingo, trabalho à noite. Então acredito que só com a Pós-Graduação eu me envolva quase 40 horas e mais umas 14 horas com a Graduação, porque preparo a aula em casa, estudo a aula, procuro materiais novos para a Graduação, faço pouca coisa da Graduação aqui, eu corrijo provas e elaboro provas, [...], me dedico para a Graduação em casa. Aqui como eu estou sempre em contato com os alunos da Pós-Graduação, me dedico praticamente 100% do que tenho com a Pós-Graduação. (Maria)

As professoras **Maria, Eduarda, Clara e Ana** relatam o desafio de trabalhar com a pesquisa articulada ao conjunto de atividades que se desdobram na necessidade de assumir diferentes papéis e demandas na universidade. Sinalizamos que cada docente se organiza de uma forma diferente e reage de diversos modos para cumprir com todas as obrigações do seu cotidiano como professores/pesquisadores.

Destacamos as narrativas a seguir, para demonstrar como é o cotidiano docente dessas professoras/pesquisadoras, dentro e fora da universidade.

Na graduação são 03 disciplinas, que me envolvem mais ou menos umas 180 horas por semestre, frente ao aluno. Na Pós-Graduação, tenho uma disciplina no acadêmico e uma no profissional, que me envolvem umas 60 horas [...] mais as orientações presenciais que deixo um turno, mas para revisão precisa mais dependendo o momento, se está perto da qualificação ou perto da defesa eu preciso mais para fazer a leitura. (Eduarda)

Na graduação tenho duas disciplinas com carga horária de 12 horas [...] na Pós-Graduação não tenho uma disciplina que ofereço todos os semestres, a minha disciplina ela é do tipo optativa. Quase metade da minha carga horária são aulas. Eu também tenho 12 horas de aula na pós. Devo me envolver com orientações da pós, reuniões, participações em colegiado, atividades de Pós-Graduação mais umas 12 horas semanais. (Clara)

[...] temos, via de regra, uma disciplina por ano, por professor na linha. Fora isso, temos seminários que oferecemos para os doutorandos. Então isso significa que nós temos duas disciplinas por ano. Então, além dessa disciplina, tem toda a carga horária de orientação, tanto com os mestrandos, quanto com os doutorandos, então temos encontros quinzenais. Na graduação tenho uma disciplina de 60 horas, mas no semestre que vem vou ter mais uma de 30 horas. (Ana)

Apontamos que tanto para a professora **Eduarda**, como **Clara** e **Ana** utilizam a metade da sua carga horária, ou mais, para trabalhar com o ensino da graduação e da pós-graduação, além das demandas de orientação de mestrado e doutorado. Elucidamos que as multitarefas realizadas por essas professoras expressam o envolvimento e tempo que a profissão docente exige dos professores/pesquisadores. Desse modo, podemos sinalizar que várias demandas, tanto do ensino, como da pesquisa, são planejadas e construídas em turnos fora da universidade, inclusive aos finais de semana.

Nesse sentido, identificamos os desafios enfrentados pelos professores com a intensificação e diversificação das tarefas docentes. Para uns essas excessivas demandas viram enfrentamentos e, para outros, implicam em soluções e estratégias para o ensino e aprendizagem.

Apesar dos desafios e exigências da profissão em contexto, os professores **Luiza** e **João** conseguem lidar com todas essas atividades e se apropriar delas produzindo novos significados, a partir das suas experiências docentes. Primeiro demonstramos como é a atuação da professora/pesquisadora **Luiza** em sua rotina docente e, posteriormente, como ela trabalha e lança mão da pesquisa, a partir de suas demandas. Podemos inferir que professora **Luiza** compreende todas essas demandas como inerentes à profissão docente e não como a parte dela.

Eu tenho sempre de 08 a 16 horas/aulas na graduação em média. Eu tenho duas horas aula de uma disciplina da Residência e mais quatro horas de tutoria na Residência, então são seis horas aula. Fora as horas de chefia. Na Pós-graduação leciono três disciplinas, tenho as Leituras Orientadas I e II, que são para Mestrado e Doutorado, e tenho uma de Detecção e Intervenção Precoce II, que é a minha disciplina de Doutorado. [...] nem sei te dizer direito todo o tempo que eu fico, mas, no mínimo, umas 15 horas semanais em casa lendo trabalho, estudando, preparando e corrigindo dissertação, tese e artigo, que vem e vão, então no mínimo umas 15 horas. Eu tenho um grupo pesquisa de enunciação e subjetividade [...],tenho co-coordenação nacional do grupo PREAUT Brasil, que é um grupo ligado a esse grupo francês que trabalha com sinais precoces [...], tenho um trabalho com o professor Vitor Franco e um trabalho com o pessoal da Regina Freire em São Paulo, um do Rio de Janeiro em cotidiano e inserção social de pessoas com autismo. [...] Eu já insiro as pesquisas nas aulas da Graduação, mas eu queria começar a trabalhar mesmo com os profissionais da saúde para tentarmos evitar que as crianças, um grande grupo, parem lá nos CAPS¹⁰⁵ da vida, então trabalhar lá no início, lá na atenção primária, e esse projeto é um projeto que se coordena com esse projeto de São Paulo. [...] estou tentando integrar essas duas pesquisas com um grupo que vem agora, um grupo novo de orientandos, no total são cinco, mas três oficialmente comigo e dois com uma colega que

¹⁰⁵ Centro de Atenção Psicossocial.

vamos integrar os trabalhos. Eu coordeno o PREAUT Brasil¹⁰⁶ e o meu grupo de pesquisa e os demais sou participante. Além de serem atividades de pesquisa, são de extensão, são integradas. (Luiza)

Assim, compreendemos que alguns professores conseguem encontrar dispositivos para que a diversidade de demandas da profissão em contexto seja atendida, de modo a criarem uma estratégia em função daquilo que a docência traz como sentido para si.

Nessa perspectiva, a professora/pesquisadora **Luiza** anuncia que trabalhar com a iniciação científica na graduação é tão importante quanto trabalhar com a pós-graduação. Assim sendo, ela encontra subsídios e formas para se organizar e produzir um trabalho, de modo que os estudantes que estão ingressando na graduação possam ter acesso a informações, à leitura e materiais semelhantes aos dos alunos da pós-graduação, que, nesse caso, vêm com o objetivo de buscar uma qualificação e uma amplificação de conhecimentos, a partir da sua formação.

Referenciamos que o sentido, que a professora **Luiza** internaliza em suas ações docentes e externaliza com maior facilidade para trabalhar conhecimentos da pesquisa e aproveitá-los na graduação, se dá em função das experiências que possui na pós-graduação. Logo, o desafio de trabalhar com diferentes realidades, diversidades e contextos permite que essa professora possa objetivamente produzir sentidos para aquilo que ensina, justamente olhando a característica de cada grupo, levando em conta as experiências vivenciadas durante a carreira, que a mobilizam e desafiam a continuar estudando e pesquisando.

Nessa mesma perspectiva, o professor **João** coloca-se como alguém que aprende com suas experienciais profissionais e emite sentido aos desafios que permeiam a sua carreira de professor/pesquisador. Apresentamos primeiro seu relato sobre as atividades de professor e pesquisador nos cursos de graduação e pós-graduação em Engenharia Elétrica e, após, sobre como a pesquisa tem influenciado em sua trajetória e na formação de seus alunos.

Na pós-graduação, tenho uma disciplina por semestre, de 60 horas. Mas tenho uma quantidade de alunos que oriento no Mestrado e Doutorado o que equivale praticamente a cada aluno uma hora de atividade. Poderia dizer que tem em torno de 16 horas a 20 horas de dedicação ao Programa. [...] eu estou com seis alunos de Doutorado e nove de Mestrado. Porque, além disso, tem os projetos que tem impacto, que aumentaria muito mais. Tenho fixa uma disciplina na Graduação, de 60 horas, mas antes dava 03 disciplinas. Na pesquisa oriento bastante, um contingente de alunos de Mestrado e de Doutorado e, além disso, eu coordeno bastantes projetos de pesquisas, então tenho projetos com o CNPq, com a FAPERGS, com a FIEPE, projeto Pesquisa e

¹⁰⁶ Programa de Estudos e Pesquisas em Autismo.

Desenvolvimento (PD), que a ANEL, Agência Nacional de Energia Elétrica, ela exige que as concessionárias invistam um percentual de seu faturamento em pesquisa. Então elas abrem os editais. Isso é bem interessante para nós, que é outra fonte, além de CNPQ, FAPERGS, essa fonte de financiamento que é pelas concessionárias. [...] cada projeto geralmente resulta em dissertações, teses, porque o projeto tem que ser bem caracterizado com a originalidade. Por isso que falei que [...] esse tipo de projeto envolve os alunos e a empresa na parte prática. Os pontos fortes que venho atuando na pesquisa são: orientação; produção acadêmica, artigos em periódicos, indexados da CAPES e anais em congressos; e a parte de coordenação de projetos de pesquisa. Então são as três frentes assim que atuo. (João)

Fazemos alusão novamente à implicação da experiência profissional na pesquisa, pois o professor João utiliza os seus estudos investigativos para transformar essas pesquisas em trabalhos acadêmicos, de modo que as suas vivências dentro desse campo permitam consolidar a sua área e enriquecer a formação do aluno.

Quando esse professor relata a sua experiência profissional em conseguir financiamentos junto a diferentes áreas de fomento, identificamos um perfil de pesquisador com um know-how na área temática em que pesquisa e um reconhecimento junto ao campo da ciência, tecnologia e inovação.

Salientamos que a própria trajetória profissional desse professor o instiga a conseguir oportunidades de desenvolver temas de interesse, com financiamentos bem específicos para pesquisas de mestrado e doutorado. Em face ao seu reconhecimento na ciência e ao sentido que dá as suas pesquisas, o professor financia estudos que não sejam somente de órgãos de fomento, desse modo obtém um diferencial como pesquisador, que busca recursos oriundos além da FAPERGS e CNPq.

Salientamos que as suas vivências na pesquisa e o sentido que propõe para si e para seus pares permite formar uma rede de colaboradores e de parcerias para difundir a pesquisa, como algo importante na formação e no campo da ciência. Apontamos, dessa forma, que este professor/pesquisador poderia estar a margem da pesquisa por ter conquistado um reconhecimento na área que desenvolve, todavia ele projeta a pesquisa como um elemento capaz de trazer ganhos à formação do aluno, elevar o conceito do curso e influenciar na credibilidade da instituição. Nessa direção, ressaltamos a valorização à pesquisa e a possibilidade de buscar fomentos para além das agências reguladoras tradicionais, ou seja, a sua experiência e motivação possibilitam que busque novos conhecimentos, indo concorrer em lugares para beneficiar um trabalho que constrói compartilhadamente para difundir a pesquisa e titular pessoas por meio desses estudos.

Portanto, inferimos que o sentido que os professores **João** e **Luiza** atribuem à pesquisa são fruto das suas experiências profissionais na área de formação e do “know-how” que possuem no campo investigativo que estudam. Diante disso, conseguem envolver parcerias de trabalho de outras áreas da universidade e construir uma rede compartilhada de investigadores.

Na fala a seguir, o professor **João** valoriza as parcerias que constrói por meio da pesquisa.

Cada professor tem os projetos específicos, então nem todos do grupo participam do mesmo projeto. Isso que eu acho bem legal dentro da universidade, que é essa multidisciplinaridade. Precisamos de pessoal da Comunicação, pessoal da Computação, criamos grupos bem multidisciplinares para cada projeto. Então o interessante do projeto é isso, ele não fica amarrado a um único grupo específico, participam membros de vários grupos. Nos projetos que fazemos com as concessionárias, temos reuniões de acompanhamento para verificar o andamento deles, mas junto à concessionária fazemos uma reunião bimestral. Temos que ir lá apresentar os resultados, como está a evolução daquele trabalho [...]. (João)

Evidenciamos que o professor **João** acredita em suas pesquisas e nos trabalhos que realiza em parceria com seus orientandos, com os professores e com as concessionárias. Ele vê sentido nas pesquisas que desenvolve, de modo a projetar a universidade a concorrer com as demais instituições renomadas no campo da engenharia elétrica. A sua aposta na pesquisa justifica-se pela experiência profissional que já possui e por acreditar que a ciência pode ser desenvolvida em diferentes espaços educativos.

Assim como os professores **Luiza** e **João** veem a pesquisa inserida na graduação e pós-graduação, como elemento indispensável ao ensino, outros professores deixam a pesquisa restrita somente ao cenário da pós-graduação.

Nas narrativas a seguir, temos essa evidência.

Nas aulas práticas com a graduação eu consigo desenvolver pesquisas, mas é pouco, porque eu precisaria de uma carga horária maior; a quantidade de conteúdos que eu tenho que ministrar durante o semestre é muito, [...] na prática é um pouco mais tranquilo, consigo às vezes falar de pesquisa, levar a pesquisa para a aula, mas é pouco também devido à carga horária pequena. (Ana Maria)

O projeto de Multiletramentos é o que estou fazendo agora. Tem o de atividades colaborativas educacionais. Na verdade esse das atividades colaborativas, que é o menos recente, desenvolvemos em um contexto de escola. Eu ainda tenho uma aluna de mestrado trabalhando nele, ela está terminando a dissertação [...]. Já publicamos alguns

artigos, relacionados a esse projeto. E o que está em andamento efetivamente é o Multiletramentos, que está sendo desenvolvido em duas escolas. (Ana)

Conforme as narrativas, vimos que os professores/pesquisadores têm trabalhado com o conhecimento científico nos grupos de pesquisa que coordenam ou nas dissertações e teses que orientam. Isso nos leva a identificar a presença da pesquisa nos cursos de pós-graduação, visando uma série de demandas para captar recursos, desenvolver projetos, coordenar ações e investir em publicações desses estudos.

E a experiência na profissão, voltada ao ensino da graduação e ao ensino da pós-graduação, está fortemente marcada pela quantidade de horas/aulas. Essa realidade da sobrecarga de trabalho frente ao aluno é referenciada por todos os professores/pesquisadores colaboradores. Diante disso, salientamos o pouco tempo que sobra para dedicação à pesquisa na pós-graduação e, quiçá, na graduação. Logo, a pesquisa fica quase que totalmente restrita a pós-graduação, sendo que, na graduação, ela é presente pelo viés da iniciação científica.

Podemos identificar que os professores/pesquisadores, por terem que atender diferentes frentes de trabalho, na perspectiva do ensino, da orientação em diferentes níveis, dos trabalhos de extensão e, fundamentalmente, articular essas demandas à pesquisa, pouco conseguem ou não desenvolvem a pesquisa articulada ao processo de ensinar e aprender na graduação.

Durante as falas dos professores/pesquisadores evidenciamos que a pesquisa está centrada mais fortemente nas atividades dos docentes que estão na pós-graduação.

No trecho em que a professora **Ana Maria** manifesta a dificuldade da aproximação do campo da pesquisa na graduação, percebemos a iniciativa e o desejo dela em ter essa relação mais estreita na formação inicial.

Entretanto, nas narrativas dos professores que possuem mais experiência na universidade ou na própria pesquisa com a pós-graduação, fica evidente que eles já perceberam que a inserção da pesquisa, na graduação, se dá muito mais pela vertente da iniciação científica, do que propriamente pelo trabalho de ensino.

Nessa direção, as narrativas indicam uma sensação de fragilidade e de articulação na prática educativa do professor, na passagem do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional (BOLZAN e ISAIA, 2006). Fica claro ainda, na manifestação desses professores, o quão complexo é implicar a pesquisa no contexto do ensino de graduação.

Sinalizamos que a sobrecarga de hora/aula e a falta de tempo para conduzir iniciativas de pesquisa, na graduação, pressupõem uma falta de preparação para conduzir essa ação pedagógica e compreender a especificidade da pesquisa na graduação.

Assim elencamos as narrativas de outros professores/pesquisadores, para apontar que a vertente da pesquisa está inserida no âmbito da pós-graduação, sendo um desafio articulá-la, por meio da iniciação científica, e ainda mais distante por atividades de ensino.

Em minhas pesquisas quem trabalha comigo são mestrandos, doutorandos e graduandos. Todas as minhas linhas têm alunos trabalhando o PIBIC ou o PROBIC, que é a primeira etapa do processo em que mestrandos e doutorandos trabalham juntos, mas eles têm coisas diferentes para fazer. Trabalhamos todos os dias no laboratório. Nós temos na Veterinária, [...] um sistema seriado, o aluno tem aula de manhã ou de tarde, não pode ter aula nos dois turnos, [...], esse turno livre ele está no laboratório, no Hospital, no lugar em que ele faz estágio, então ele pode ter um envolvimento diário. Ele trabalha com a teoria e a prática todos os dias, então nós temos o contato diário dentro do laboratório e nas coletas, que chamamos de sair para fazer as coletas [...]. (Matheus)

O meu envolvimento com pesquisa é bastante grande e tem a interface com aquelas atividades da Pós. Então, eu co-coordeno um grupo de pesquisa na Universidade Federal do Pampa e coordeno um grupo de pesquisa aqui. Aqui não tínhamos ainda formalizado, agora estamos formalizando, que é o GEMKE, grupo de estudos em marketing, então envolve os orientandos, envolve outras pessoas que têm interesse, alguns outros professores da área de marketing. Como eu já desenvolvo bastantes pesquisas com o pessoal da UFRGS, até nem sei se formalmente o meu nome continua no GENE da UFRGS, mas eu nunca perdi o vínculo com o meu antigo orientador e com outros pesquisadores de lá, nós continuamos ainda pesquisando, então tem todas as pesquisas aqui da UFSM, tem pesquisas ainda em parceria com a UNIPAMPA¹⁰⁷ e com a UFRGS. Temos de 15 em 15 dias reuniões do grupo que coordeno com mestrandos, doutorandos e alunos da Graduação e voluntários. (Ana Maria)

Eu coordeno um laboratório aqui de ressonância magnética nuclear e tenho um laboratório de materiais também que eu coordeno, embora tenha vários usuários, é uma coordenação mútua, na verdade temos um comitê de vários pesquisadores, [...], mas a minha função no comitê é o dia a dia ali na coordenação do laboratório, ajudar a tomar decisões quando tem algum problema, quando tem que fazer alguma manutenção, fazer o treinamento das pessoas que vão trabalhar ali, então essa é a minha coordenação, vamos dizer assim. Aqui no outro laboratório desenvolvo as pesquisas, então, de certa forma, sou eu que coordeno o laboratório, mas também é nesse sentido de manter as coisas sempre funcionando [...]. E eu tenho um grupo de pesquisa, que no caso são os meus orientandos e eu sou a coordenadora, e depois eu tenho outro grupo que é maior, mais amplo, que já são vários pesquisadores, são todos os pesquisadores que trabalham aqui neste prédio. (Clara)

¹⁰⁷ Universidade Federal do Pampa.

Para esses docentes, o sentido da pesquisa é compartilhar experiências e estudos via redes, tanto com outras instituições nacionais e internacionais, quanto com outros centros da própria instituição. Nesse viés, Bolzan et al. (2016) esclarecem que as experiências formativas possibilitam produzir os sentidos acerca da docência e do modo de compartilhar ações via redes colaborativas, que favoreçam o pertencimento dos professores a um projeto coletivo de formação.

Diante do exposto, vimos, nas falas dos professores colaboradores deste estudo, que as parcerias se articulam no sentido de produzir pesquisas, compartilhar equipamentos e se aproximar de grupos que estejam investigando temáticas semelhantes. Aparentemente nas narrativas são expressas as ideias acerca da criação de redes ou de grupos colaborativos que trabalham com a pesquisa, e sua inserção na graduação é permeada pelo viés da iniciação científica.

Outro enfoque dado à pesquisa é a importância de estar publicando junto com uma equipe que produz estudos semelhantes ao de seu grupo, e, assim, atender às demandas das agências de fomento e às funções inerentes aos professores/pesquisadores cadastrados em cursos de Pós-graduação e contribuir para o avanço da ciência, da educação e da tecnologia em nível micro e macroinstitucional.

As professoras **Ana Maria**, **Clara** e **Maria** explicitam que, em suas pesquisas, procuram estabelecer parcerias, para fortalecer o desenvolvimento dessas pesquisas e também ter acesso à estrutura tecnológica, para manter os mecanismos de estudos, coleta, análise e armazenamento. Logo, o desenvolvimento via redes entre os departamentos também se faz necessário, tendo em vista que a universidade não dispõe de equipamentos e de tecnologias de pesquisa para todos os centros. Entretanto, a falta de infraestrutura não é vista como uma dificuldade pelos professores/pesquisadores, mas como um desafio, uma vez que eles conseguem estabelecer contato e trabalhar colaborativamente em prol da ciência com outros grupos e unidades acadêmicas.

Ressaltamos que os professores dão sentido à pesquisa também como elemento chave para se construir parcerias no contexto universitário. E nas falas a seguir, percebemos que as parcerias estabelecidas contribuem para os se qualificarem como professores/pesquisadores e tornarem o processo de pesquisa mais dinâmico e compartilhado.

Sou coordenadora de um grupo e integrante de outro grupo. Eu trabalho com uma parceria ampla, não é só restrita, esses projetos estão lá porque foram projetos aprovados e porque foram mandados recursos financeiros; esse primeiro das cininas eu ganhei recurso financeiro da FAPERGS para desenvolver o projeto, e esse das toxinas foi o meu ex-orientador aqui da UFSM que ganhou o projeto. Então, coloco só os projetos que foram ganhos, que tiveram financiamentos para desenvolver. Temos grupos de pesquisa do CNPq, então cada pessoa geralmente está inserida, seja como coordenador, ou seja, como integrante, [...] então nesses projetos que são aprovados pelo CNPq têm alguns professores como integrantes, então basicamente se tu fazes uma pesquisa e a tua pesquisa fecha com o que eu faço, nós podemos trabalhar sem nunca termos conseguido fazer uma interação e eu colaborar contigo e tu colaborares comigo. Então isso acontece muito, até porque falta muito dinheiro, às vezes eu faço um trabalho de pesquisa que o meu colega aqui da Universidade de outro centro não trabalha, então fazemos muito esse tipo de parceria, então eu trabalho com diversos pesquisadores, de diferentes grupos de pesquisa. (Ana Maria)

Neste grupo de professores maior mantemos uma infraestrutura mínima que precisamos para desenvolver as atividades de pesquisa, então, por exemplo, eu posso trabalhar em um tema A e o meu colega aqui ao lado no tema B, mas nós usamos a mesma infraestrutura, então nós estamos trabalhando juntos para manter essa infraestrutura que atende ao tema dele e ao meu tema; somos um grupo neste sentido. Algumas vezes desenvolvemos temas que se interpõem [...] e trabalhamos esses projetos em conjunto. Então, esses laboratórios que estão aqui são utilizados por todos os pesquisadores da UFSM, mas quem é responsável por manter isso é esse grupo de quatro ou cinco professores que trabalham nesse conjunto, então ele envolve atividades de pesquisa, extensão [...] (Clara)

Com os grupos de outros centros a conversa é professor com professor e o determinado aluno, por exemplo, tem um aluno de uma professora que é de outro centro de pesquisa que gostaria de fazer um experimento, mas eles não tem condições de fazer, eu tenho condições de fazer, então aquele professor e aquele aluno sentam comigo e com o meu aluno que desempenha aquela atividade que eles precisam e fazemos uma reunião, uma conversa. Estudamos sobre o assunto, essa parceria que nós desenvolvemos, ou eles desenvolvem o que é necessário. Tenho parceria com vários professores de diferentes Departamentos. (Maria)

Assim como as professoras **Ana Maria**, **Clara** e **Maria** compreendem a importância de desenvolver suas pesquisas em colaboração com outros professores e dividir a infraestrutura da universidade, os professores **Luiza** e **João** também perceberam o quanto as experiências profissionais, compartilhadas com pares da própria instituição ou de outras instituições nacionais e internacionais, produzem novos sentidos e conhecimentos à carreira de ser professor/pesquisador.

Nesse viés, a interatividade encontra-se na base do tecido social que compõe a aprendizagem de ser professor ao longo do tempo (MACIEL, 2006). E ainda, Maciel, Isaia e Bolzan (2010) elucidam que se aprende a ser professor universitário compartilhando experiências, conhecimentos e estratégias de solução de problemas uns com os outros.

Desse modo, compreendemos que esses professores/pesquisadores entendem que a aprendizagem se dá também pelas experiências e são cotidianamente [re]significadas coletivamente via redes de conhecimento. Conforme Isaia e Bolzan (2007, 2008, 2009) explicitam em seus estudos, as interações e mediações via compartilhamento potencializam o processo de aprender a ser professor.

Nos trechos a seguir, **Luiza** e **João** percebem o aperfeiçoamento contínuo do conhecimento, através do diálogo permanente entre grupos interativos com interesses comuns.

Eu já tenho umas parcerias que me permitem continuar sempre atualizando essa linha que eu escolhi que é a dos bebês. Então isso é bom, porque aqui estamos cercados de pesquisadores mais *experts* que vão alimentando-nos intelectualmente [...] tem uma colega que é uma *expert* em bebês que [...] está agora dando aula na Universidade de Paris [...] é mais jovem, mas muito bem formada do ponto de vista da pesquisa, então ela me dá muitas assessorias, ontem mesmo ela me mandou um WhatsApp “*eu estou com algumas ideias, vamos conversar!*”, então assim, é uma parceria. Então, acho que essa constituição é isso, é tu achares parcerias, é teres curiosidade, teres perguntas e teres condições de ir atrás de responder, e a Federal realmente é o espaço ainda no Brasil para fazer pesquisa, porque temos pouco presente a figura dos institutos de pesquisa [...].
(Luiza)

[...] com essa colaboração, tanto dos alunos como dos colegas, temos uma equipe para estar estudando, pesquisando, desenvolvendo os trabalhos. Então isso também nos ajuda muito, colabora bastante para o desenvolvimento das pesquisas e para nos qualificarmos.
(João)

Ressaltamos como os professores colaboradores do nosso estudo reconhecem e lançam mão da pesquisa realizada colaborativamente, com professores, alunos e demais participantes externos, para desencadear saberes que possibilitem novas concepções teóricas e novas estratégias ao campo científico. Outro sentido que a pesquisa traz a esses professores é o da popularização do conhecimento e da motivação em querer conhecer como professores/pesquisadores de outros estados e países trabalham com temáticas semelhantes as da UFSM. Nesse sentido, corroboramos o pensamento de Bolzan e Powaczuk (2017, p. 163), ao expressarem que “as interações com colegas e alunos assumem uma importância fundamental, na medida em que se constituem como elementos fomentadores da aprendizagem docente”.

Nessa direção, as narrativas das professoras **Luiza** e **Eduarda** mostram-nos o quanto as relações pessoais podem estabelecer aprendizagens significativas à carreira dos professores/pesquisadores e dar sentido para o que ensinam e aprendem.

Eu passei também a dar um salto de qualidade, quando fiz o Pós-Doutorado, porque o meu professor do Pós-Doutorado [...] foi a pessoa com quem descobri uma linha teórica em linguagem, que realmente acho que dá conta do que a Fonoaudiologia precisa [...]. (Luiza)

[...], eu tenho uma relação muito dialógica com os meus orientandos, de aprender com eles, ensinar, mas também aprender com eles e se alguma coisa eu não sei eu vou atrás, continuo pesquisadora a vida toda, também para orientar [...]. Então, me sinto como uma profissional sempre em construção, por mais que eu esteja há 17 anos não estou pronta, fiz uma boa trajetória, fiz um bom percurso, tenho muito o que compartilhar, o que socializar, o que ensinar, mas continuo tendo muito o que aprender. Então assim, é no dia a dia, com humildade científica, que eu vou me constituindo pesquisadora [...]. (Eduarda)

Outro sentido que a pesquisa possibilitou aos professores pesquisadores é a concepção de formação. Conforme Bolzan et al. (2016), a concepção de formação docente expressa o conjunto de ideias e de valores compreendidos pelos sujeitos acerca do tornar-se professor e também pesquisador.

Diante do exposto, compreendemos que a pesquisa está articulada e dá sentido ao processo de se constituir professor/pesquisador e que, na visão dos colaboradores, não é possível ser professor sem ser pesquisador, sem ser professor. Logo, entendemos que o professor/pesquisador, ao se produzir, não segue uma trajetória fragmentada, estática e individualizada no processo que desenvolve de si e para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Entendemos como uma trajetória que é contínua e alicerçada por meio das vivências pessoais e em grupo e com os desafios e exigências dos contextos onde a docência é desenvolvida. Conforme Pimenta (2005), o exercício da docência se fertiliza também nas pesquisas e, com elas, os processos de construção identitária de professores são incorporados na prática dos sujeitos professores historicamente situados.

Inferimos, portanto, que o processo de se produzir professor/pesquisador para os docentes é no sentido de aprimorar continuamente a sua prática investigativa e buscar a originalidade das suas pesquisas, o reconhecimento no campo da ciência e a validade para a comunidade acadêmica. Desse modo, ser capaz de utilizar os resultados dos estudos para atender aos objetivos sociais, trazer inovações ao campo científico e ampliar o senso crítico e reflexivo das temáticas estudadas.

Evidenciamos que esses professores compreendem a importância da pesquisa para a prática pedagógica na graduação, porém manifestam a complexidade de trabalhá-la articulada

ao ensino da graduação, tendo em vista os vários fatores que emergem da sobrecarga de hora/aula, falta de tempo para planejar uma proposta integrada que dê conta dessas demandas.

Nas palavras das professoras **Maria** e **Luiza**, expressamos o entendimento da importância de inserir a pesquisa no ensino da graduação.

Praticamente não consigo levar as pesquisas para a sala de aula [...] nas aulas práticas até que sim, mas é muito pouco, não tem como, porque eu precisaria de uma carga horária maior, [...], então na teoria é tudo muito corrido, porque é muito conteúdo para ministrar, na prática é um pouco mais tranquilo, consigo às vezes falar de pesquisa, levar a pesquisa para a aula, mas é muito pouco, também devido à carga horária pequena (Maria).

[...] o que fizemos dentro do departamento foi uma reforma curricular da Graduação de modo a racionalizar mais as aulas. Estamos tentando estudar mais metodologias ativas e avançar pedagogicamente para poder coordenar bem as nossas atividades de Graduação com as nossas atividades de Pós e termos mais tempo para estudar e para fazer um bom trabalho nas linhas de pesquisa da Pós e começar a trabalhar a pesquisa na graduação [...] (Luiza)

Como fizemos menção no início deste capítulo, amparados nos estudos de Bolzan et. al (2014, 2015 e 2016), compreendemos que é a partir dos conhecimentos acerca da profissão docente, que o indivíduo vai se apropriando dos significados socializados nas vivências pessoais e profissionais da docência. Diante disso, o significado que se constrói dessas experiências abre a possibilidade para o sujeito apropriar-se dessa construção, de modo a elaborar sentidos para si.

Então, vislumbramos nas narrativas mais um sentido que a pesquisa proporcionou à professora/pesquisadora **Eduarda** e também possibilitou várias demandas que ocasionaram alguns desafios e enfrentamentos de ordem pessoal.

Eu sou líder de grupo, coordeno uma pesquisa integrada Brasil-Moçambique do edital Abdias Nascimento e também um projeto guarda-chuva, onde esses orientandos têm os seus subprojetos. A minha organização como líder de grupo é complexa. O que tem acontecido é não sobrar tempo para a pessoa, todo o tempo é para o pesquisador e isso tem acontecido e desejo repensar. Então com esse número de atividades, de orientandos, de projetos, coordenando um projeto internacional, a tua vida se resume a ser pesquisadora, a ser professora, mas assim, em julho eu vou para o Pós-Doutorado e um dos meus propósitos como pessoa humana é repensar. Eu passei a vida dizendo que eu iria fazer isso e não fiz, então é complexo e te toma todas as energias. (Eduarda)

Com base na narrativa, identificamos o sentido que a pesquisa ofereceu a ela como docente e pesquisadora e a abertura de caminhos em diferentes esferas, seja no ensino, na

pesquisa, na extensão ou na gestão. Entre a essas atividades, surgiram várias inquietações, que, por consequência, exigiram dela uma reorganização do caminho que irá seguir daqui para frente.

Sinalizamos que a professora **Eduarda** tem visto, em seu trajeto de pesquisadora na universidade, que trabalhar com as atividades do quadripé universitário tem ficado muito oneroso de uns anos para cá, e que, na medida em que ela vai aprofundando o seu espectro na pesquisa, automaticamente vai gastar tempo com atividades que são secundárias à carreira de pesquisadora. Identificamos que sua dedicação às atividades de gestão, de editoração de revista, de emissão de pareceres a *doc.* e demais funções acadêmicas, acaba por sobrecarregá-la; desse modo, encontra um desafio entre exercer todas essas atividades profissionais e realizar seus anseios pessoais.

O desafio imposto é de repensar se todas essas atividades que exerce no momento trazem ganhos a sua pesquisa e reconhecimento para sua linha de interesse, ou seja, aprendizagens pessoais e valoração como professora/pesquisadora. São esses enfrentamentos de cunho pessoal que remeteram a professora **Eduarda** à escolha de se afastar desse campo de trabalho e, por meio de um pós-doutorado, [re]significar todos esses afazeres.

Ainda a professora comenta que, por estar há muitos anos no campo da pesquisa, têm aparecido muitas possibilidades notórias à linha, como trabalhar em comissões e comitês de pesquisa. Porém, deixa claro que as demandas de orientação têm deixado em segundo plano essas atividades que a qualificam como pesquisadora, segundo a sua fala a seguir.

Meus grupos são quinzenais. Agora tem uma especificidade, como eu trabalho diferente de outras orientadoras, por exemplo, que é sempre a mesma teoria, sempre a mesma metodologia, só muda o objeto, dá para orientar praticamente todos juntos. A minha área que é Comunicação, Educação e Cidadania eu trabalho com movimentos sociais e com educomunicação em ambientes formais e informais de aprendizagem, então quase que... [...] eu não limito a linguagem, porque acho que nós estamos numa sociedade da convergência, trabalho com diferentes metodologias [...] então o trabalho e o esforço são triplicados [...] (Eduarda)

Todavia, a escolha em trabalhar com diferentes metodologias é um desafio por exigir uma dedicação para além do tempo que ela possui, já que, consequentemente, vai exigir muito estudo e horas a frente dessas teses e dissertações. Mas, ao mesmo tempo em que é um desafio conhecer diferentes metodologias de pesquisa, é também um enriquecimento para o professor, porque justamente ele sai da sua linha de trabalho usual e aprende novas teorias e metodologias de pesquisa.

Nessa direção, os significados e sentidos produzidos sobre e na profissão docente permeiam a trajetória pessoal e profissional de cada sujeito (BOLZAN et al., 2016). Assim, evidenciamos que a professora **Andréia** manifesta um processo de (trans)formação profissional para compreender o lugar em que pesquisa e que ocupa na pesquisa. Os sentidos e os enfrentamentos em atuar em várias temáticas de pesquisa têm gerado nela frustrações, indicando a necessidade de se fortalecer como docente e pesquisadora.

Atualmente eu sou vice-líder do grupo, o líder é outro professor. Temos encontros, porém não periódicos, tentamos fazer pelo menos dois durante o semestre, mas com os orientados, que é o grupo fechado, os encontros fechados são mais periódicos, são semanais, mas aberto a outras pessoas no máximo dois no semestre. Então, acho que a coisa que mais me marca, que mais me marcou e continua marcando ainda é a constituição de grupo de pesquisa. Entendo a pesquisa como um ato coletivo, uma ação coletiva e que, no momento, eu não estou tão coletiva assim, porque eu tinha um grupo até o ano passado, o grupo se desfez, era um grupo desde a minha Graduação, o grupo se desfez, se dividiu em dois e eu ainda não estou localizada. Tenho um novo grupo de pesquisa constituído, outros professores, porém ele não está mais ativo como ele era antes e eu sinto falta disso. (Andréia)

Cabe salientar que o professor que tem uma trajetória de constituição de pesquisa desde a iniciação científica e que chega ao ensino universitário com essa larga experiência tem o grande desafio de se apropriar de um espaço de pesquisa como sendo seu e não depender de outras pessoas para configurar esse lugar. A alternância de pertencer as linhas diferentes de pesquisa pode gerar enfrentamentos pessoais e questionamentos sobre como dar conta de tantas demandas, quando o professor não consegue tempo para estar envolvido nessas áreas. Assim, a professora **Andréia** diz que, por pertencer a programas diferentes, teve que conciliar publicações que articulassem as duas áreas a que pertencia e, por essa e outras razões, optou por estar em um único programa de pós-graduação, para qualificar a sua linha de maior interesse.

Nesse sentido, identificamos que essa professora tem esses enfrentamentos e necessita achar o seu *lócus* dentro do programa para aprofundar as suas pesquisas no campo de sua formação, qualificando a sua carreira como professora e pesquisadora em uma temática de pesquisa.

Diante do exposto, Bolzan et. al (2016) sinalizam que, durante o percurso formativo, temos que encontrar os nexos entre o que pensamos e fazemos, considerando as expectativas e os motivos de escolha profissional. Essa produção de sentido é necessária para encontrar os

elementos que irão qualificar a carreira como professor/pesquisador, de modo, a potencializar a formação e a encontrar o seu lugar dentro desse campo de pesquisa.

No caso do professor **Matheus**, que encontrou o seu lugar na linha de pesquisa Patologia, Patologia Clínica e Clínica Médica, sendo filiado a ela, há certo desconforto em se manter restrito às exigências das agências de fomento. Há momentos em que deseja romper com isso, fazendo trabalhos para além da abrangência da linha, seguindo aquilo que acredita ser importante no campo da ciência.

Se o CNPq fosse me rotular, ele diria que eu sou tudo o que eles não querem. [...] eu estou conversando com outros colegas e até de outros países e eles perguntam “*qual é a tua linha de pesquisa?*”, eu não tenho uma linha de pesquisa. Estudo o que está acontecendo. Agora nós temos um surto de uma doença no Rio Grande do Sul que se chama leishmaniose, ela não existia e começou a aparecer, “*eu vou estudar ela*”, amanhã, dois ou três anos depois, nós temos mormo em cavalos, eu vou estudar ele, eu estudo aquilo que está acontecendo para entender melhor entender o contexto daquilo, por isso que uma hora estudo uma doença e outra hora estudo outra, [...] isso para o CNPq é uma heresia, tu não teres uma linha que tu segues do início ao fim da vida. Eu sempre digo “*eu nunca terei*”, se para isso eu precisar, por algum motivo, receber menos dinheiro, por algum motivo tiver que sair de um programa de Pós-Graduação eu saio de tudo e jamais eu vou ser um pesquisador, eu não critico quem faz isso, tenho colegas que se aposentaram e eles, do primeiro dia ao último, passaram 30 anos estudando a mesma coisa [...] (Matheus)

Desse modo, o grande desafio que esse professor enfrenta é de estar vinculado a uma única linha de pesquisa e ter que se submeter a uma estrutura institucional, onde as linhas de pesquisa são os lugares em que os processos estão vinculados. Então, os enfrentamentos desse professor referem-se ao vínculo com uma linha de pesquisa e não seguir os ditames instituídos pelas agências de fomentos e pelas instâncias do próprio programa a que está associado.

Identificamos que o professor **Matheus** tem a compreensão de que as linhas de pesquisa acabam por engessar o sistema e que não necessitariam estar tão circunscritas, quando se trabalha com a área clínica, em que os estudos necessitam estar implicados e compilados a doenças, zoonoses e epidemias em foco. Estar atrelado a uma linha de pesquisa significa, para este professor, não investigar casos que estão em evidência na medicina veterinária e, diante desse fato, sente-se preso a um sistema que necessita dar conta para obter recursos das agências de fomento e desenvolver as suas pesquisas.

Identificamos que esse conflito profissional permeia e instiga outros enfrentamentos de ordem pessoal, como não se reconhecer como um pesquisador no contexto universitário. O professor **Matheus** expressa essa negação ao falar sobre a titulação de pesquisador e sobre as

demandas e ações que tem que fazer em vista disso. Porém, compreende que necessita ser professor e pesquisador para atender às exigências que emergem na universidade, cumprindo as demandas das agências de fomento e do departamento ao qual está vinculado.

Eu necessito ser pesquisador para financiar um sistema, que sem esse dinheiro a engrenagem não funciona. Eu nunca quis ser um pesquisador, para mim o importante dentro da Pós-graduação são, na verdade, as aulas que eu dou. Sou muito mais aficionado por ter disciplinas, ensinar essas pessoas que um dia vão ser professores, ensinar a técnica das coisas para eles, do que realmente é estar à frente de pesquisar alguma coisa e publicar artigos científicos, só que não tem como, essa máquina ela não tem como desacoplar, então obviamente, para que isso aconteça, preciso ser pesquisador. (Matheus)

O desafio da pesquisa, nesse caso, passa pela necessidade da publicação constante, de ter um currículo capaz de ser reconhecido e que preencha os requisitos exigidos junto a Capes e a CNPq, bem como os parâmetros do Programa de Pós-graduação a que pertence. Os desafios do contexto e a fragilidade pedagógica conduziram o professor **Matheus** a inquietar-se sobre o que significa pesquisar dentro dos parâmetros de uma linha e qual o seu papel dentro de um Programa de Pós-graduação. Nessa direção, o professor **Matheus** reconhece que pesquisar diferentes temáticas que estão em eminência no campo da veterinária possibilita qualificar o ensino, porque justamente vê a importância da pesquisa, no sentido de responder as questões do ensino e, assim, qualificá-lo.

Em um primeiro momento, deixa clara a negação da pesquisa atrelada a uma única linha temática, como parte do processo de ensinar e aprender, e elucida a pesquisa como elemento central para ingressar e permanecer no campo da ciência. Nesse sentido, identificamos os fatores que o levam a negar o ser pesquisador e se reconhecer somente como professor: o desafio da competição interna entre os pares, a pesquisa com o fim de produtivismo acadêmico, de competição e de individualismo na ciência, e também de estar engessado a um sistema que o restringe a estudar os casos clínicos que emergem dessa área.

Na narrativa a seguir, podemos identificar as demandas de um professor/pesquisador e dos desafios constantes de atender às exigências de uma linha de pesquisa junto às agências de fomento e ao programa de pós-graduação.

[...] nós entramos em outra engrenagem, para que as pessoas queiram fazer Pós-Graduação comigo, existe uma necessidade muito grande de que esses alunos venham a ter bolsa, porque as pessoas precisam de dinheiro para se alimentar, como é que uma pessoa vai vir fazer uma Pós-Graduação aqui e vai ficar dois anos no Mestrado ou quatro anos no Doutorado e não vai ter bolsa? Então eu tenho que dar uma bolsa. Para isso,

preciso concorrer com os meus pares a essa bolsa, e para ganhar e eles não, preciso estar na frente de um ranking, e para estar na frente de um ranking, preciso publicar mais, e para eu publicar mais tenho que ser um pesquisador. Então na verdade eu sou obrigado a ser um pesquisador, não é uma opção que tenho. (Matheus)

Mesmo com essas lacunas que o ser pesquisador promove em seu cotidiano, o professor **Matheus** necessitou criar condições para ser um pesquisador e, de forma progressiva, foi se desenvolvendo profissionalmente junto às transformações do campo em que atua, voltados a sua linha de investigação. Essas mudanças estão relacionadas a novas aprendizagens docentes que teve que se apropriar, novas estratégias pessoais e profissionais que precisou criar para se aproximar e enfrentar os desafios do trabalho e da sua formação e da pesquisa.

Para que dê sentido a esses desafios da pesquisa e desencadeie o processo de ensinar e aprender, o professor **Matheus** necessitará compreender que a pesquisa é parte integrante da formação integral de estudantes de graduação e de pós-graduação, como também a pesquisa colabora para consolidar o sistema universitário, junto a agências de fomento e entre outras instituições nacionais e internacionais.

Logo, é oportuno referirmos que essas ações fazem parte de um processo tanto para a popularização da ciência, quanto para dar credibilidade e influenciar estudantes de outros centros a virem contribuir e aprender com pesquisas que são realizadas aqui.

Com essa constatação, Vaillant e Marcelo (2012, p. 46) corroboram, citando “que a aprendizagem no local de trabalho configura-se como um novo paradigma de formação, nesse caso, aquele em que a pesquisa tem a finalidade de conhecer determinada realidade, de fazer refletir e intervir sobre ela”.

Nessa direção, inferimos que o desafio do professor **Matheus** é de aceitar que as atividades de pesquisa e de ensino têm seus desdobramentos e que, por isso, necessita acompanhar os ditames de um sistema, que funciona e envolve multiprofissionais encarregados para exercer diversas atividades, e que podemos até não concordar com muitas dessas atividades, mas elas fazem parte do “jogo”. Nesse sentido, Carneiro (2010) discute que as atividades realizadas pelo professor universitário transcendem as funções que normalmente lhe são atribuídas e que, no exercício da profissão, realiza atividades para os quais não tem formação específica.

Nas narrativas das professoras **Ana** e **Maria**, vimos outro sentido dado à função do ser professor e do ser pesquisador. Para elas, o papel do pesquisador é intrínseco ao de professor, pois ambos se articulam e se desenvolvem, na medida em que a atitude investigativa passa a ser capaz de motivar reflexões sobre a prática profissional.

Diante dessa constatação, percebemos que as professoras/pesquisadoras entendem a importância da pesquisa como parte dos processos de ensino e de aprendizagem, embora nem sempre consigam levá-la para o ensino da graduação. Reiteramos, desse modo, que o *lócus* onde a maioria dos docentes consegue desenvolver as atividades de pesquisa é a pós-graduação.

Nesse viés, identificamos uma semelhança na produção de sentido acerca de como se constitui o professor/pesquisador nas vozes das professoras **Ana**, **Luiza**, **Andréia** e **Maria**. Para elas, os saberes próprios à docência e ao ser pesquisador se desenvolvem nas experiências vividas na profissão, nas inter-relações com as pessoas e nos movimentos construídos ao longo da carreira docente. Logo, são as experiências formativas que irão respaldar a produção de sentido da e na docência e na constituição de ser professor e pesquisador (BOLZAN et al., 2016).

Eu acho que todo professor ele é pesquisador, ou pelo menos deveria ser, porque tu estás no teu contexto da sala de aula independente se é Ensino Fundamental, Educação Infantil ou Pós-graduação, universidade. Tu vivencias dificuldades e problemas que tu precisas lidar e estar sempre tentando melhorar a tua prática. Então, acho que o papel de pesquisador é intrínseco ao papel de professor. [...] tu estás sempre tentando resolver esse teu contexto, lidar com conflitos, melhorar a tua prática. Então, nesse sentido, tu estás sempre investigando [...]. (Ana)

[...] de um a dez eu não me acho dez de pesquisadora, não, acho que estou lá entre o seis e o sete. Sou mais professora do que pesquisadora vamos dizer, mas acho que uma das principais coisas é isso, é gostar do novo, é ter perguntas na tua área, [...], então acho que, tendo a pergunta, tu vais atrás da pesquisa para responder, isso é uma coisa. A segunda é ter as condições acadêmicas para poder fazer pesquisa e, nesse sentido, o meu ingresso na Federal foi fundamental, porque até então eu era uma professora que fazia algumas produções e aqui é que eu desenvolvi uma linha de pesquisa que posso estar aprofundando mesmo [...]. (Luiza)

Eu atribuo isso muito a esse grupo que tínhamos, desde a Iniciação Científica. A Iniciação Científica foi fundamental para que eu pudesse me constituir uma professora e uma pesquisadora [...] Eu sempre trabalhei o ensino e a pesquisa como elementos associados, indissociáveis, isso foi tecendo também a minha formação teórica sobre o que é o ensino e a pesquisa. Então, não tenho, eu não saberia dizer “*a partir de tal momento eu me dei conta de que...*”, por ser uma professora, sou pesquisadora, mas foi à trajetória, com certeza, no grupo, na Iniciação Científica [...]. (Andréia)

Eu acho que aconteceu tudo meio junto, não são duas coisas separadas, é uma coisa só, tu entraste como professora tu já tem um ritmo de pesquisa e para mim é uma coisa só, tu estás dando aula, tu saís da aula e davas continuidade as tuas pesquisas [...] e acho que isso me realiza, fazer as duas coisas, para mim são coisas que andam juntas, até porque, quando eu fiz o concurso, fiz um concurso para fazer/desenvolver ensino, pesquisa e extensão, então como eu trabalho muito com pesquisa e também trabalho com a Graduação, a extensão ela fica meio de lado, mas principalmente ensino e pesquisa são os principais. (Maria)

Por compreender que a produção da docência está implicada no desenvolvimento do ser professor, as docentes perceberam que esse movimento favorece a construção da professoralidade docente, implicando em domínio de conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo e, também, na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores (ISAIA, 2007; ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2007b).

Outro destaque que colaborou para ampliar o processo formativo das professoras colaboradoras desta pesquisa foi a possibilidade e o sentido que a universidade proporciona no campo da ciência. Luiza enfatizou que, na instituição federal, poderia desenvolver uma linha de pesquisa, com estudos voltados ao seu interesse acadêmico e aos casos clínicos de seus pacientes pertencentes às pesquisas que orienta.

Nessa perspectiva, Marques (2006, p. 43) sinaliza que “o homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita, ele mesmo, formar-se, segundo as exigências do seu ser e do seu tempo”. Este ideário remete-nos a compreender a busca pessoal por condições adequadas e propícias a atividade docente de pesquisa, aliando à disponibilidade financeira tempo para dedicar-se a pesquisa e ao ensino. Contudo, o sentido que a professora **Luiza** construiu na pesquisa, foi devido à larga trajetória profissional como professora e pesquisadora.

Assim, identificamos que a experiência profissional na pesquisa trouxe aos professores/pesquisadores desafios e sentidos à carreira docente, assim como deixou marcas em sua trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, Cunha (1997, p. 36) evidencia que “cada sujeito é único com sua própria história, que lhe permite dar significado à experiência e construir seu cotidiano”. Logo, a trajetória na pesquisa implicou na concepção de significados, que motivam o professor/pesquisador a continuar imbricado com aquilo que dá sentido a sua vida e a sua carreira profissional.

Por sua vez, a pesquisa possibilitou o reconhecimento no campo da ciência, como professor/pesquisador, a autonomia intelectual e o estabelecimento de parcerias e redes de conhecimento nacionais e internacionais, a fim de formar potenciais humanos no campo da pesquisa e do ensino, mantendo contatos com egressos e professores, colaborando com a formação de novos mestres e doutores em suas áreas de conhecimento, bem como assumindo cargos de gestão e outras ações que a profissão docente possibilita.

Para os professores **Ana Maria, Maria, Eduarda, Clara, Luiza e João**, o desenvolvimento de seus alunos na pesquisa trouxe um significado muito importante para a carreira de professor/pesquisador. Nas narrativas os colaboradores relatam a satisfação e o orgulho que sentem, quando percebem o crescimento de seu orientando e quando participam efetivamente de sua formação.

Não tem como esquecer os primeiros orientandos meus de pesquisa [...], os trabalhos que fizemos, as publicações deles [...]. E agora no Mestrado e no Doutorado também está sendo muito enriquecedor ver o quanto as pessoas conseguem crescer com esse processo. Tenho orgulho de ver o avanço dos alunos que oriento. (Ana Maria)

É marcante a defesa dos alunos, ver o seu desenvolvimento para chegar até o trabalho final. [...] é algo que é bem gratificante, é ver os teus alunos numa situação que tu já estive e contribuir para isso. Então, isso é algo que me deixa bem contente, bem realizada de ver que os meus alunos estão tendo a oportunidade que eu tive, de crescer dentro da Universidade. (Maria)

O que é gratificante é ver o crescimento do orientando [...] o processo de desenvolvimento da pessoa na pesquisa. De se apropriar do aprendizado, das técnicas, do estilo de redação. (Eduarda)

Emociona-me quando formo um aluno [...] tu vês ele chegar ali pequenininho, faz a graduação, o mestrado, o doutorado e vês a pessoa pronta para atuar como Doutor, [...] pronta para o trabalho, pronta para a vida. (Clara)

Com a postura pensada no mútuo apoio entre docente e discente e que ambos são protagonistas na construção do conhecimento, percebemos que essas professoras assumem sua professoralidade. Nessa direção:

O professor na medida em que ensina aprende com seus alunos, uma vez que tem consciência do seu inacabamento, demonstrando espírito de abertura e humildade, ao mesmo tempo em que está ciente de sua responsabilidade em conduzir o processo formativo dos alunos, tendo como meta o desenvolvimento dos mesmos, como pessoas e profissionais. (MACIEL, ISAIA e BOLZZAN, 2010, p. 6).

Então, cada professor encontra um significado nas ações que realiza desde a formação inicial até a carreira docente, e estas constituem motivos para qualificar o seu trabalho

pedagógico. Nas entrevistas, evidenciamos que a trajetória de um professor/pesquisador também é marcada e influenciada pelos professores/formadores que protagonizaram a constituição de sua formação.

Nesse sentido, a professora **Luiza** expressa que alguns docentes colaboraram para que ela se descobrisse na profissão, a partir de experiências que vivenciou com seus formadores. Nessa perspectiva, Isaia (2006) enfatiza que a docência engloba as atividades desenvolvidas pelos professores, que estão orientadas para a formação de seus alunos e deles próprios. Assim, tais atitudes são regidas tanto pelo mundo da vida quanto da profissão e estão alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e em vivências de cunho afetivo, valorativo e ético.

O que mais me marcou na pesquisa foram os meus mestres, principalmente o professor V. N. F. que [...] ajudou a organizar o meu pensamento. Do ponto de vista da minha atuação, embora isso tenha um custo emocional às vezes até bastante elevado, o fato de ter feito pesquisas de grupo, [...] todo o grupo de alunos trocando ideias, um grupo interdisciplinar, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Educador [...], mas fazer isso não é fácil, cada área tem que assumir certa solidariedade, humildade perante a outra, para que isso aconteça. [...]. Então, talvez a coisa mais marcante seja o pouco que eu fiz, e que se reverteu positivamente na formação dos meus alunos e para a ciência. (Luiza)

Como vários sentidos e significados brotam das ações de pesquisa, durante toda a trajetória de um professor, entendemos na falas das professoras **Luiza** e **Andréia** que as relações que estabeleceram em seus grupos de pesquisa se tornaram determinantes para a constituição de ser professor/pesquisador.

O movimento construído pela professora **Andréia**, por meio de um grupo de pesquisa, trouxe vários sentidos a sua formação, mas também repercutiu em tensões que implicaram que ela tivesse de se situar em uma nova realidade profissional e de pesquisa. Esses enfrentamentos que circundam o campo da pesquisa, ao tatear em busca de compreender esse novo contexto e retroalimentar esse novo campo de atuação, podem resultar em desafios e tensões, que se permeiam ao redirecionar uma nova trajetória de pesquisa (BOLZAN et. al., 2016).

Na narrativa a seguir, a Professora **Andréia** revela o processo dual da pesquisa em sua carreira, como professora/pesquisadora.

Uma das coisas mais marcantes para mim e para a minha vida e que também é o que me faz sofrer ao mesmo tempo, uma dualidade indissociável, é que eu sempre entendi a

pesquisa como algo coletivo, então eu considero que a pesquisa ela necessita de um grupo, e eu sempre tive esse grupo desde que entrei na Iniciação Científica, e no mestrado, que fiz fora daqui, não tivesse isso [...] No momento, eu não estou tão coletiva assim, porque o grupo desde a minha Graduação se desfez e se dividiu em dois e ainda não estou localizada, [...] sinto falta disso. (Andréia)

Nesse sentido de coletividade, de se permitir construir e se apropriar de conhecimentos com o outro, referenciamos que, para os professores **Luiza** e **João**, as redes/grupos de conhecimento também possibilitaram a qualificação e o desenvolvimento profissional, a partir das relações que foram estabelecendo com outros docentes e estudantes de outras instituições estrangeiras. Com as atividades em grupo, esses professores aprofundaram o seu campo científico e corroboraram para instigar a construção do conhecimento, por meio de suas vivências nas atividades de pesquisa. Nesse sentido, reconhecemos que “as atividades em grupo constituem-se em componente necessário e indispensável no processo, implicando na construção de uma cultura de colaboração” (BOLZAN, Et. al, 2016, p. 139).

Desse modo, também compreendemos que a cultura grupal permeia a construção de processos pessoais na profissão docente, como o reconhecimento a **João** pela sua excelência na produtividade científica, estabelecido pelo CNPq. As bolsas concedidas pelo mérito da proposta de pesquisa representam a mobilização pessoal em um processo contínuo de ações de formação, que venham a repercutir no desenvolvimento profissional (BOLZAN et. al, 2016). Essas bolsas são destinadas aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica, segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq. No caso de João, as conquistas e os prêmios no campo da ciência foram frutos de trabalhos construídos coletivamente, conforme relata em sua fala, utilizando o pronome pessoal¹⁰⁸ “nós”, para evidenciar todas as realizações e atividades que desempenha no campo do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão.

Nessa perspectiva de um trabalho compartilhado e que torna marcante a carreira docente, referenciamos os elos de confiança construídos no campo de formação e na pesquisa pelos professores **João**, **Ana** e **Matheus**. Eles contam que foi um desafio estreitar relações de confiança entre as pessoas, entre elas e uma pesquisa de cunho acadêmico.

¹⁰⁸ Nas narrativas foi padronizado o pronome de tratamento pessoal, em particular na primeira pessoa “eu”, para evidenciar os fatos narrados pelos professores/pesquisadores.

Isaia (2006) cita, nesse sentido, que as atividades docentes não se esgotam na dimensão técnica, mas se remetem ao que de mais pessoal existe em cada professor. Nessa direção, compreendemos o desafio de conceber e de manter relações interpessoais pautadas na ética e na colaboração. Por isso, compreendemos a ênfase dada pelos professores **João**, **Ana** e **Matheus** ao fazerem referência às parcerias conquistadas ao longo da carreira e que dão significado à profissão docente, pois “o sentido delas é atravessado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos” (ISAIA, 2006, p.74).

[...] foi marcante na minha carreira a obtenção da bolsa do CNPq de produtividade foi um divisor que me habilita e me respalda melhor para algumas ações. A questão das primeiras defesas de Mestrado e de Doutorado dos meus alunos, pois é um convívio intenso ao longo de dois ou de quatro anos. E agora recentemente também essas duas conquistas que foram esse ano, uma de conseguir a menção do IEEE member, [...] de *sênior member*. [...] E agora, a satisfação em assumir a responsabilidade de coordenação de uma pós-graduação que tem conceito 6. [...] a parte de contemplação de projetos de pesquisa também é bem marcante. (João)

Eu acho que o mais interessante é quando tu tens o feedback do resultado de uma pesquisa, principalmente a minha do doutorado que fiz dentro da escola, que tive que conquistar a confiança das professoras. (Ana)

Eu não tenho dúvida de que o mais marcante em minha carreira e o que mais me orgulha [...] é ter uma relação de confiança com os veterinários egressos do curso e poder contar com o apoio deles em diversas ações que desenvolvo dentro da UFSM, e eles me chamarem para dentro de suas clínicas e empresas para trocarmos conhecimentos. (Matheus).

As concepções de sentido orientam a maneira como os docentes desenvolvem suas atividades. Em vista disso, a docência é abarcada por situações que perpassam pela carreira docente e implicam em elementos que ora marcam a trajetória, ora ensinam a aprender e ora desafiam o ser professor e pesquisador. Nesse viés, os docentes participantes deste estudo viram, nas redes de colaboração e na internacionalização, novas frentes colaborativas de conhecimento e desafios à profissão docente.

As vivências docentes da professora **Luiza** possibilitaram a ela acreditar que a sua pesquisa poderia transcender espaços geográficos e buscar parcerias para desenvolver novas frentes de trabalhos. Nesse sentido, a professora **Eduarda** também percebeu que poderia internacionalizar o conhecimento, assim como os professores **João** e **Matheus** destacaram

que têm estendido seus estudos a várias universidades nacionais, por meio de uma rede de conhecimentos.

Com o grupo de Moçambique *nós* temos um WhatsApp, são três, uma doutoranda, uma mestranda e um graduando, indo para a mobilidade de um ano. Então, nós temos um grupo no WhatsApp que nos falamos basicamente todo o dia, eles têm um relatório, um modelo de relatório que tem que fazer e as orientações se dão também individuais quanto ao trabalho de pesquisa deles, por e-mail. As demais dúvidas e periféricos pelo WhatsApp. (Eduarda)

As atividades de internacionalização ligadas ao desenvolvimento das tecnologias digitais têm permitido e facilitado aos professores universitários acessar um conjunto de informações que não estão restritas a um artigo publicado em determinado local. Hoje eles têm a possibilidade de criar e de estabelecer contatos via uma rede colaborativa de pessoas do mesmo campo profissional, que estudam temas comuns e se aproximam para produzir novos sentidos à própria pesquisa, a partir dessa experiência, agregar novos conhecimentos aos seus pares.

Algumas ações elucidadas pelos professores/pesquisadores são as publicações realizadas em periódicos internacionais, as missões realizadas em outros países como o pós-doutorado, a participação em congressos e seminários internacionais, a colaboração para que seus alunos façam a mobilidade acadêmica e, também, o trabalho que estão realizando para ampliar os espaços para receber estudantes estrangeiros.

Dos 09 professores entrevistados, apenas 04 manifestaram que já possuem convênios com outros países, com o objetivo de dar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação e também possibilitar essas atividades a seus orientandos. Apontamos que os professores condensam suas atividades de internacionalização na função da pesquisa e pouco referenciam o ensino de graduação dentre essas intervenções.

Nesse sentido, a internacionalização pode ser entendida como um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada (CAPES, 2017). Destacamos que a internacionalização da educação superior é uma realidade emergente, pois estrategicamente está implicada nas políticas educativas institucionais, de modo a avançar em ações mais sólidas de

internacionalização e inserir os programas de pós-graduação a desenvolverem parcerias e compartilhar pesquisas que qualifiquem as instituições.

Constatamos que a internacionalização, na UFSM, estabelece-se por ações isoladas, seja pelas iniciativas pessoais dos professores/universitários, seja pelas ações de alguns centros que estão realizando intervenções, no sentido de melhorar seus indicadores de internacionalização.

Percebemos nas falas dos professores colaboradores deste estudo que a tecnologia digital é considerada uma forma de interação, portanto um desafio da pesquisa, ou seja, de produzir um novo sentido para poder trocar experiências sem ser daquele modo usual, ou seja, presencialmente. A incorporação de novas tecnologias às práticas educativas universitárias tem atendido às diversidades e colaborado para desenvolver um processo formativo compartilhado. Nesse sentido, os professores colaboradores de nosso estudo elencaram que os principais recursos de multimídia utilizados são e-mail, whatsapp, skype, dropbox, videoconferência e outros recursos digitais disponíveis para contato.

Ao fazermos uma leitura do cenário em que estão imersos os professores/pesquisadores da UFSM, identificamos iniciativas tímidas quanto à internacionalização do conhecimento e uma comunicação mais sólida via redes colaborativas com instituições nacionais.

A internacionalização, [...] agora eu já tenho um pouco mais de compreensão do que é, porém até há pouco tempo eu dizia assim... queria que alguém me explicasse o que entende por internacionalização, porque não é só tu ter uma publicação num periódico na língua inglesa, a internacionalização não é só isso, a internacionalização não é só os professores irem fazer Pós-Doutorado em outro país, então eu sempre sentia falta de ter uma descrição das ações, do que é considerado internacionalização, agora começou a abrir um pouco mais, temos um grupo dentro do Centro de Educação que é da AUGM¹⁰⁹. (Andréia)

Observamos que a professora **Andréia** relata uma realidade que ainda é presente dentre os professores universitários, a falta de compreensão de como é organizado e quais os

¹⁰⁹ A Associação de Universidades Grupo Montevideu oferece a oportunidade de realização de mobilidade acadêmica internacional em diversas áreas do saber, a fim de ampliar o conhecimento dos participantes e proporcionar a eles a vivência com outras culturas. Participam do programa instituições de ensino da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. O programa AUGM tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de uma experiência internacional, para o fortalecimento institucional, além de enriquecer a formação dos participantes por meio do estabelecimento de alianças estratégicas e do desenvolvimento de atividades de intercâmbio entre as universidades participantes. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/sai/index.php/augm>>. Acesso em mai. 2018.

objetivos de trabalho das políticas de internacionalização. Identificamos que os professores ainda necessitam de ações mais concretas para efetivar a internacionalização na UFSM, pois as ações que acontecem são de forma isolada e ainda de modo individual. Quando perguntados sobre a internacionalização, alguns professores se remeteram apenas à mobilidade acadêmica, que é um dos elementos que compõem a internacionalização.

Eu conheço as políticas de internacionalização. Nós já tivemos vários alunos da Pós-graduação que foram fazer sanduíche, temos alunos agora em sanduíche, mas não meus orientandos, mas que vão ir agora, ano que vem. (Ana)

Nessa direção, inferimos que a UFSM não possui políticas claras que refiram o que compõe a internacionalização e, também, que os professores/pesquisadores não têm recebido apoio institucional para desenvolver atividades de cooperação internacional.

Então, concordamos com Della Mée (2017) a qual cita que a internacionalização é um processo dinâmico e necessário, todavia as ações precisam ocorrer de forma integrada e os indivíduos estarem alinhados e comprometidos com a dinamicidade da internacionalização e das políticas das instituições, assumindo, portanto, uma postura compartilhada.

Eu vejo sobre a internacionalização, quando o programa de Pós-Graduação oferece editais anuais com bolsa, que o pessoal tem que se inscrever e eu também posso fazer uma solicitação de doutoramento sanduíche para os alunos via CNPq. (Maria)

Sobre a internacionalização eu sei que existe a SAI¹¹⁰ com alguns projetos. O gabinete aqui, às vezes, nos fornecem informações dos processos, que eu encaminho para os alunos, o próprio programa de pós-graduação encaminha para os alunos e tem um fomento a isso, mas sabemos que não tem muitos recursos. Gostaríamos que mais alunos pudessem participar, infelizmente ainda não é a nossa realidade, mas existem alunos do curso que já estão fazendo Doutorado sanduíche [...] eu participo de congressos internacionais e tenho contato com professores de fora via e-mail, nós tentamos já estabelecer uma linha de pesquisa com o pessoal de Portugal, já há um convênio na Universidade estamos em tratativas, e também tenho um bom contato com o pessoal do Texas, estamos passando por um processo de validação de instrumentos da minha tese. Tive orientandas interessadas a fazer mobilidade acadêmica, mas acabou que não deu certo. Quando eu era coordenadora do Pós, duas foram para Portugal, logo que saíram as bolsas sanduíches. (Ana Maria)

Diante do exposto, ressaltamos que as limitações ao cenário internacional, referem-se a ações isoladas dos centros/departamentos da UFSM. A professora/pesquisadora **Ana Maria** comenta, em sua fala, que a internacionalização ainda é um desafio no programa de pós-

¹¹⁰ Secretaria de Apoio Internacional.

graduação em que atua, pois salienta a questão que os recursos ainda são precários, de modo a impossibilitar e reduzir essa experiência internacional.

Todavia, a professora **Clara** discorre que são inúmeras as possibilidades de fazer intercâmbio dentro do programa em que trabalha, uma vez que as políticas internas de seu centro conseguem fomentar vários recursos que venham ao encontro da internacionalização.

Detectamos a falta de proatividade de alguns centros educativos da UFSM e uma iniciativa tímida a elevar as relações internacionais.

Tanto na narrativa da professora **Clara**, como na dos docentes **Ana Maria, Andréia e João**, identificamos ações de internacionalização individualizadas, no sentido de contatos para participação em bancas de mestrado e doutorado e tímidas ações de compartilhamentos de pesquisas. Desse modo, referenciamos iniciativas que visam mais à qualificação e ao desenvolvimento profissional do pesquisador do que uma abrangência propositiva e efetiva institucional.

Na pós eu sei que tem bastante oportunidade para ir estudar no exterior. Então eu, no momento, tenho uma aluna de Doutorado que está no exterior, que está em Portugal, eu já tive outra aluna de Doutorado que foi para a Itália. Então, assim, no nível de Pós-Graduação, essa mobilidade é bem tranquila, é só a pessoa querer e ter o desejo de ir que tem bastante oportunidades, tem vários outros programas também, não existe só um programa de mobilidade [...] temos bolsas PDSE que são oferecidas pela CAPES, tem o Ciências sem Fronteiras oferecida pelo CNPq, tem a da DAAD¹¹¹ que é para a Alemanha, tem uma que é específica para a Austrália, tem aquelas da Fundação Carolina que é para a Espanha, então tem vários programas de ajuda para quem quiser ir para o exterior. E aqui no curso, em geral, nós priorizamos em liberar para fazer intercâmbio [...]. (Clara)

Apontamos que o sentido que os professores/pesquisadores encontram na pesquisa indica uma postura mais individual, contrapondo as políticas e as características de internacionalização de um trabalho compartilhado. A pesquisa possibilitou aos professores/pesquisadores o convite para serem revisores de revistas e membros de comitê internacional. Segundo as falas dos colaboradores, esses convites acontecem nas relações que os professores/pesquisadores estabelecem na participação em seminários internacionais e na troca de avaliadores entre as revistas.

No entanto, os professores/pesquisadores colaboram timidamente com a inserção da comunidade acadêmica em missões internacionais, principalmente com o objetivo de estreitar

¹¹¹ Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico.

laços de confiança com os pesquisadores estrangeiros e tentar articular pesquisas com eles, conforme evidenciam os professores **Clara** e **João**.

Sou revisora de vários periódicos internacionais. A pesquisa me possibilitou esta abertura. Tenho alguns contatos no exterior [...] por meio dos professores daqui da Química e da Física, ou pela professora com quem fiz o Doutorado lá na Espanha [...]. E também tem pessoas que conheço em congressos que acabamos conversando, estabelecemos um contato, às vezes a pessoa é editora de alguma revista e te chama para fazer revisão, mas é basicamente dessa forma, [...] também procuramos convidar as pessoas para vir aqui em uma banca de Doutorado ou para vir passar alguns dias aqui, para dar algum seminário, enfim, fazer um contato para ver se temos coisas em comum e estabelecer elos de confiança para uma pesquisa em conjunto. Eu já trabalhei muito com uma professora americana, estávamos desenvolvendo um projeto em conjunto. (Clara)

Teríamos que desenvolver mais a participação de editoriais, não só revisão, mas como corpo editorial de periódicos internacionais, participar de comitês científicos internacionais, isso é outra frente que temos que fomentar mais. Eu estou participando de alguns comitês internacionais e congressos. Temos o Programa da CAPES que é PQPG que incentiva os países emergentes a vir fazer Pós-graduação aqui no Brasil. Estamos indo nas Embaixadas divulgar para as universidades, queremos estreitar melhor esse canal de recepção de alunos [...] sermos mais proativos e divulgar a universidade. (João)

Já os professores **João** e **Luiza** expressaram que a internacionalização traz impactos produtivos à instituição, desde o fomento até o desenvolvimento da ciência, da educação, da inovação e da tecnologia. Morosini (2011, p. 97) reforça que:

Já pela natureza de seu berço da produção científica e da circulação do conhecimento entre os pares acadêmicos, a pesquisa e a pós-graduação são avaliadas pelo grau de internacionalização de seus programas e de suas produções. Quanto mais presente se fizer essa característica nos cursos e /ou programas de que o grau de impacto na qualidade será maior.

Para que a ascensão dos programas aconteça é necessário apoio institucional e recursos financeiros para atingir esses desafios. Muitos professores relataram que a crise financeira impactou na diminuição de recursos para fomento à pesquisa e, conseqüentemente, reduziu o número de projetos aceitos e de bolsas para alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado.

Porque com essa crise financeira não é fácil fazer pesquisa, tem que se virar muito com o que tu tens [...] eu mandei já mil projetos e eles são sempre aprovados no mérito, mas por falta de recursos financeiros e tu serdes uma iniciante, tu já ficas para trás, então não é fácil fazer pesquisa nessa crise. Mas eu acho que os meus alunos estão tendo a mesma oportunidade que eu tive, de crescer. (Maria)

Por sua vez, a diminuição do fomento a projetos de pesquisa implica na redução de possibilidades aos professores/pesquisadores, como: estreitar parcerias com instituições

internacionais, oportunidades para publicações internacionais, missões no exterior e missões reversas para esta universidade e outras ações que qualificam contatos via internacionalização. Percebemos que quanto mais projetos são aprovados pelas agências reguladoras de fomento, mais oportunidades se abrem para as universidades serem protagonistas da ciência para outros países.

Nessa direção, os estudos de Della Mía (2017) corroboram o campo profissional dos docentes pesquisadores e, nesse sentido, apontam a necessidade de se criar políticas institucionais para a internacionalização e para o fomento à pesquisa; publicizar em veículos internacionais qualificados e dar reconhecimento internacional a cada programa de Pós-graduação desta universidade. Logo, expressamos que os apontamentos de Della Mía (2017) vêm ao encontro do que mencionaram os professores/pesquisadores sobre os desafios e os sentidos da pesquisa nas atividades e demandas para a internacionalização do conhecimento.

Desse modo, referenciamos que a internacionalização não basta ser afirmada somente em documentos, é necessário um planejamento efetivo que atinja o desafio de internacionalizar para estreitar caminhos para missões no exterior. Porém, conforme as narrativas dos professores/pesquisadores, as ações de internacionalização, no momento, atendem às necessidades dos programas de pós-graduação de cada centro, no que tange às avaliações internas e às externas. Por isso, elucidamos ser necessário um trabalho com mais afinco para esclarecer os objetivos da internacionalização e quais as necessidades para firmar essas propostas.

Conforme, o relatório de internacionalização da Capes (2017), os indicadores que foram e serão apontados pelas instituições no quadriênio 2016-2020 são:

Nº de Prof. visitantes e Pós-doutores estrangeiros; Prof. do quadro permanente que são estrangeiros; Nº de projetos de cooperação internacional ; Nº de artigos publicados em revistas com JCR; Nº de artigos publicados com co-autoria estrangeira; % aulas ministradas em outro idioma; % alunos estrangeiros matriculados regularmente na IES ; % alunos estrangeiros regulares na pós-graduação; % alunos estrangeiros temporários na pós-graduação; Nº de alunos que obtiveram dupla titulação/cotutela com uma instituição estrangeira; Nº de alunos de pós-graduação em disciplinas lecionadas em idiomas estrangeiros; Nº de alunos de pós-graduação que possuam fluência em língua estrangeira; Nº de alunos brasileiros em doutorado sanduíche; % corpo técnico com fluência em outros idiomas (p. 18).

Assim como está posto pela Capes (2017) e sob o olhar de Morosini (2011) estão crescendo as produções científicas e documentos que apresentam as tendências da internacionalização, relacionando globalização e educação. Diante disso, acreditamos ser

necessário, para consolidarmos intervenções de internacionalização, a criação de políticas internas claras, apoio e incentivo institucional da UFSM com os programas de pós-graduação, o corpo docente e o corpo discente. Os estudos de Della Múa (2017) demonstram a existência escassa de políticas institucionais da UFSM, e reafirmamos a mesma evidência em nossa pesquisa.

Nas palavras das professoras **Luiza** e **Eduarda**, fica evidente a necessidade de disponibilizar tempo e condições para a pesquisa:

[...] se exige que publiquemos internacionalmente, mas o tipo de trabalho semanal que temos e o envolvimento com as demandas da docência, por exemplo, não nos permitem sermos pesquisadores, que tenham tempo para aprofundar temas originais para entrar na publicação internacional, então isso é muito contraditório, temos professores aqui brilhantes, jovens e recém Doutorados que entraram no departamento que teriam perspectiva de fazer pesquisa de alto nível e, quando vê essas pessoas, por serem responsáveis, têm que ser envolvidas em trabalhos administrativos e, assim, se queimam cérebros brilhantes para serem tarefeiros, então, a Universidade [...] teria que dar condições para qualificar o pesquisador [...]. (Luiza)

[...] um grande desafio é que, para a professora/pesquisadora quase não sobra tempo para a sua pesquisa e sim só orientar e orientar, ou se tu coletas os dados tu não consegues tirar tempo para análise e interpretação e isso é bem comum entre os colegas *“eu não consigo fazer outra coisa a não ser orientar, revisar”*, é muita demanda em cima das orientações em si. E também dar conta, nós, por exemplo, estamos no programa cinco e queremos ir seis, dar conta dessa pressão interna e externa de não poder reduzir o teu ritmo. E também o equilíbrio entre as publicações, [...] de capítulos de livros, periódicos, eu, [...], então tu tens que estar sempre te vigiando, não pode descuidar porque tu fazes parte de um coletivo e ainda cumprir com as demandas de internacionalização. Falta tempo para tudo isso. (Eduarda)

Nesse seguimento, as professoras **Luiza** e **Eduarda** expressam sua preocupação em internacionalizar o conhecimento e qualificar os programas de pós-graduação, assim como os demais docentes reconhecem, o quão importante é para a carreira do professor/pesquisar ter tempo para se dedicar a pesquisas que ponham em evidência a universidade no campo da ciência, da tecnologia, da educação e da inovação.

Salientamos que os professores relatam que os editais são engessados, principalmente, quando se objetiva dar oportunidades para estrangeiros estudarem na UFSM. Nesse sentido, observamos, na narrativa do professor **João**, a dificuldade dos estrangeiros em adequar-se às burocracias da universidade e às iniciativas que seu centro está propondo para facilitar e atrair estudantes de países emergentes a qualificarem seus estudos e a conhecerem a cultura e a história da UFSM.

Queremos aumentar a mobilidade acadêmica dos sanduíches, aumentar a interação com professores internacionais – via coorientação de trabalhos, participação em bancas, projetos em conjuntos – que estamos fazendo, e nós também estamos tentando verificar assim essa possibilidade de cotutela ou o aluno ter dupla diplomação, fica um estágio e tira a dupla, então essas frentes que estamos batalhando. E para ajudar tudo isso a nossa Pós então criou uma Comissão da Internacionalização, então tem um Comitê específico para internacionalização. Tem outro Comitê específico de ensino e orientação que vai ajudar nessa parte da mobilidade. Então criamos vários comitês e comissões que visam tentar avançar nessas frentes que sabemos que é ainda são novas até para a universidade [...]. O contexto de internacionalização é bandeira bem forte que adotamos [...] Outra coisa interessante também é que conseguimos aprovar um capítulo desse âmbito da IEEE aqui da UFSM; então temos o capítulo Sul aqui na parte da Engenharia Elétrica e esse capítulo conta também como ramo estudantil, que seria estudante *branch*, um ramo estudantil da IEEE. A partir disso estamos conseguindo iniciativas internacionais. Fizemos Workshop, trouxemos palestrantes renomados da área, os alunos também estão tendo interações mais internacionais, então é uma frente que está propiciando bons frutos. Mas ainda a internacionalização é um contexto emergente, ainda os próprios instrumentos estão bem incipientes, então temos dificuldade de implementar. (João)

Segundo o relatório da CAPES, existem graus de estágio das relações internacionais entre as universidades. “Conceitualmente, podemos dividi-la em dois tipos: a passiva, onde ocorre a mobilidade de docentes e discentes para o exterior; e a ativa, onde o fluxo é inverso” (CAPES, 2017, p. 6). Logo, sentimos uma iniciativa forte do Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica, na direção de desenvolver projetos que tragam estrangeiros para estudar nos programas de pós-graduação e graduação da UFSM, enquanto os demais professores não mencionaram sobre essa perspectiva da mobilidade internacional inversa.

Já a mobilidade nacional inversa é uma realidade mais presente na UFSM, conforme relatos do professor **Matheus** e **João**. Por isso, mais uma vez, visualizamos ações de internacionalização isoladas, ou seja, por centros educativos.

Nós tínhamos uma parceria com a Universidade de Campina Grande na Paraíba, o campus da Veterinária fica no meio do sertão. Eles têm carência de muita coisa [...] alunos meus foram para lá, desde a graduação até o mestrado, ficavam um mês nesta universidade e um aluno deles vinha para cá conhecer o nosso curso [...]. (Matheus)

Almejamos aumentar o número de alunos estrangeiros fazendo Pós-graduação aqui, mas o nosso edital de entrada que é regido pela Pró-reitoria é um pouco engessado, por exemplo, o aluno tem que pagar uma GRU¹¹². Como que o aluno lá de fora vai pagar se não tem um contato aqui? Os editais nossos normalmente são em português não são em inglês ou espanhol, então coisas desse tipo. Estamos levantando a bandeira, estamos negociando com o pessoal, começando a tentar expandir para abrir os canais dentro da internacionalização. (João)

¹¹² Guia de Recolhimento da União – Tesouro Nacional.

Sentimos também que as experiências profissionais nos cargos de gestão possibilitam aos professores/pesquisadores conhecer a instituição e perceber os mecanismos necessários para iniciativas mais proativas de internacionalização, principalmente nas narrativas dos professores **Luiza, João, Andréia, Ana Maria e Eduarda**.

Em relação à internacionalização, tive um projeto que coordenei no Mestrado, por ser a coordenadora, que era do Mercosul com o Chile, com a Universidade de Talca, que continua hoje com o Dinter dentro do curso e foi bem bacana, porque é uma internacionalização ativa, no sentido de que a UFSM está levando uma formação, o Chile tem uma tradição de formação mais forte na linguagem na Universidade de Talca, mas não tinha, por exemplo, quase uma formação mais moderna em voz e audição em uma cidade onde praticamente não existia disfagia [...], que é uma demanda deles, e nós estamos fazendo esse Dinter e isso realmente vai ajudar um país onde algumas áreas da Fonoaudiologia não são tão desenvolvidas [...]. Aqui dentro do programa temos contato com um grupo dos Estados Unidos da Universidade de Iowa e outro que a professora M. coordenava um CAPES FIPSE, então também uma situação mais de parceria de igual para igual. E tenho esse link com a França e com Portugal em que dou e recebo, até na França eu diria que, quando eu vou aos seminários, aprendo mais do que ensino, mas com Portugal já é uma parceria mais de igual para igual, eu cooriento trabalhos lá. É muito importante para o pesquisador ele ter esses contatos no exterior, fazer pesquisas de cooperação internacional, porque isso insere mais no que tem de novidade em termos de pesquisa e auxilia muito a levar o nome do Brasil e a trazer coisas dos outros países na troca mesmo. (Luiza)

A professora **Luiza** relata as ações de internacionalização que são desenvolvidas no programa de pós-graduação em que atua e o conhecimento mútuo compartilhado entre as instituições participantes dos projetos. Nessa direção, Morosini (2006, p. 18) afirma que “a internacionalização é marca das relações entre as universidades”, pois nessas trocas são constituídas redes de conhecimentos e de produção intelectual. A experiência na pesquisa permitiu que a docente **Luiza** perceba que a internacionalização possibilita muito mais que o enriquecimento intelectual do professor/pesquisador. Os projetos que desenvolve em parceria com seus colegas de curso prospectam iniciativas de qualificar o campo de pesquisa em que atua e, em contrapartida, expandem suas experiências e enriquecem o campo científico da instituição parceira. A docente demonstra que não é um desafio internacionalizar, quando se tem apoio mútuo de colegas e incentivo institucional do PPG.

Porém, novamente não é expresso o apoio institucional da universidade. Sendo assim, identificamos mais uma intervenção isolada de um programa, que valida ações de internacionalização, nesse caso, por meio de parcerias solidárias, estabelecidas entre professores/pesquisadores em nível *stricto sensu*.

As redes de conhecimentos e as parcerias solidárias são impactantes também entre instituições nacionais. Diante do exposto, os professores **Ana Maria** e **Matheus** contam experiências que tiveram com instituições brasileiras, enfatizando a importância de conhecer pesquisas, culturas, redes de trabalho de instituições nacionais e de estrangeiras.

Tenho contato muito forte com o pessoal da UNIPAMPA e da UFRGS. O pessoal da UFRGS, além de vir participar das bancas dos meus orientandos, nós realizamos pesquisas. Eu atuo como pesquisadora, não como orientadora, nós estamos começando agora a inserir os meus alunos nesse tipo de pesquisa, que são pesquisas mais pesadas ainda, eu acho que tem patamares de pesquisa. Então o professor L. da UFRGS, mais a C. que é outra Doutora em Administração na mesma linha, nós, além de e-mails, nos valem do Dropbox, de artigos postados no Google Drive, nós colocamos o arquivo e vamos trabalhando, isso também com a K. da UNIPAMPA. As nossas reuniões são todas por Skype, porque não tem condições de ficarmos viajando, não temos nem recurso, [...], sem essas condições tecnológicas realmente não conseguiríamos fazer as reuniões e trabalhar. (Ana Maria)

Uma das minhas doutorandas fez o sanduíche [...], acho maravilhoso as pessoas poderem ir, acho que houve uma explosão disso dentro da Instituição, os nossos alunos de Graduação iam para o exterior no meio do curso, com a política dos últimos anos de governo, infelizmente isso já não é mais a realidade, diminuiu muito, eu já não vejo muitas pessoas indo para fora agora dentro da Veterinária, mas tentamos fazer muito isso, [...] eu penso que também temos que ter uma política dos alunos andarem pelo Brasil, isso o governo teve durante um tempo e nós também aqui tivemos. Ir para o exterior é importante, mas conhecer o Nordeste é mais importante, sair é importante, mas conhecer o Norte é mais importante, quando as pessoas saem, elas se qualificam, perfeito. Acho ótimo isso! Mas elas têm que conhecer a nossa realidade também. (Matheus).

Diante dos relatos desses professores, percebemos e identificamos ações concretas de produção de conhecimento e de inovação. No momento em que o professor **Matheus** enfatiza a importância de conhecer a realidade científica, tecnológica, educacional e social de instituições brasileiras, vislumbramos um olhar para a qualificação e para o reconhecimento de nossas pesquisas e de seus reflexos para a globalização da ciência. Expandir as missões nacionais significa estabelecer uma política de valorização às instituições brasileiras e, a partir disso, despertar o interesse de instituições estrangeiras em firmar convênios e acordos com as nossas instituições. Nesse sentido, compreendemos que a ampliação de redes de conhecimentos entre instituições nacionais iria ampliar a produção intelectual, dinamizar e inovar novos campos específicos do saber, além de incentivar a criação e/ou ampliação de ações e de políticas de internacionalização, para expandir o ensino e a pesquisa.

Referenciamos que o PNPG (2011-2020) estabelece, em suas estratégias, a implantação de recursos de Fundos Setoriais, para um sistema de mobilidade de professores e

de alunos entre instituições nacionais que participassem de redes temáticas de pesquisa estabelecidas, de tal forma que estas pudessem adquirir maior eficácia (BRASIL, 2010).

Então, deixar em evidência as instituições brasileiras é uma das prerrogativas do professor **Matheus**, para que os agentes envolvidos conheçam as realidades das instituições e a multidisciplinaridade de pesquisas realizadas, considerando a cultura e a região geográfica em que pertencem.

Existia um programa do governo que agora não existe mais, em que uma Universidade maior, como a UFSM, fazia uma parceria com uma Instituição Federal que estava tentando emergir. Então nós tínhamos, por exemplo, com a Universidade de Campina Grande na Paraíba, que o campus da Veterinária fica no meio do sertão, eles têm carência de muita coisa. Alunos da Veterinária de graduação e pós-graduação estagiaram um mês lá e depois vieram alunos deles para cá. Agora temos uma aluna de mestrado da Paraíba, mas de modo informal. Eu cheguei a ficar 21 dias no sertão dando aula, eu fui por três vezes, o governo tinha esse programa de uma Universidade grande ajudando uma Universidade pequena, e não só de uma Universidade fora do país ajudando uma Universidade do país, nós já passamos um pouco da fase de só ser ajudado, nós temos que protagonizar, nós temos que nós como Instituição ajudarmos uma Universidade da África e não só o nosso aluno ir para o exterior, temos infra-estrutura para protagonizar alguma coisa e começamos protagonizando dentro do Brasil. Temos o 5º melhor hospital veterinário do Brasil, então temos tecnologia, somos pioneiros em muita coisa. (Matheus)

Nesse sentido, compreendemos que temos potencial para protagonizar e ampliar a produção científica do Brasil, de modo que a UFSM e as demais instituições nacionais possam desenvolver o conhecimento científico, tecnológico e educacional, ampliando as redes de conhecimento e inovando pesquisas em campos específicos do saber. Do mesmo modo, possam protagonizar estudos para chamar instituições estrangeiras para firmar parcerias e, assim, estreitar uma intensa troca de informações e de experiências nacionais e internacionais.

Portanto, ao compreender o cenário relatado pelos professores/pesquisadores, aludimos à importância de se criar um plano de internacionalização e de uma política de pós-graduação compartilhada, que vise à democratização de oportunidades no campo da ciência, de modo a inovar a produção intelectual, a acelerar a criação de empregos e a conduzir o reconhecimento e a legitimidade da pesquisa e do ensino em nível nacional e internacional.

6 APONTAMENTO FINAIS

O pesquisador em uma tese de doutorado pauta-se em estudar um objeto de pesquisa com profundidade, despertando conhecimentos, legitimando ações, inovando experiências ou, ainda, problematizando e posicionando-se acerca de uma ideia já fundada. No caso desta tese, visamos compreender como o professor/pesquisador se constitui, a partir dos contextos emergentes.

A partir do contexto categorizado, problematizamos as ideias já recorrentes, discorrendo em desafios e contribuições que poderão fortalecer os programas de pós-graduação pesquisados e, conseqüentemente, implicar essas ações para o desenvolvimento das atividades de pesquisa do professor/pesquisador no seu *lócus* de atuação.

As considerações finais expressam que a pesquisa continua um estudo em aberto, com possibilidades para novos olhares investigativos, amparado de mais conhecimentos e objetivando retratar o processo formativo dos professores/pesquisadores em contextos emergentes desta universidade e de demais instituições de Educação Superior.

A escolha por esta universidade deu-se em função das temáticas que o grupo de pesquisa GPFOPE tem desenvolvido nos últimos 15 anos, com projetos que objetivam aprofundar os estudos nos campos teóricos que permeiam os processos formativos de professores, visando o desenvolvimento profissional docente, tanto na educação básica como na educação superior, bem como a atuação em diferentes contextos educacionais, por meio de organização de núcleos temáticos de pesquisa.

Estudar o contexto dos professores/pesquisadores emergiu do desejo de compreender como os professores, desta universidade, constituem-se pesquisadores em contextos emergentes e, por sua vez, identificar os saberes que os mobilizam para desenvolver suas atividades de pesquisa, bem como reconhecer os contextos emergentes em que esses docentes estão imersos. Justificamos que a grande motivação surgiu em decorrência dos estudos do grupo de pesquisa GPFOPE, que está trabalhando intensamente no Projeto “Docência e processos formativos: estudantes e professores em contexto emergente”, para compreender os processos formativos expressos pelos professores em diferentes níveis de formação e suas implicações na docência, de modo a contribuir para a reconstrução de bases formativas para a formação de professores (BOLZAN, 2017).

Considerando o objetivo geral do nosso estudo, que visou compreender como o professor/pesquisador se constitui, a partir dos contextos emergentes, é possível evidenciarmos três dimensões, com base no estudo minucioso das narrativas, que se desdobram da grande categoria “aprendizagem de ser professor/pesquisador”, que são: formação na e para a pesquisa; experiências profissionais que implicam a pesquisa e desafios e sentidos da pesquisa. Todas essas dimensões tiveram uma implicação no processo de ser professor/pesquisador, na medida em que elas protagonizaram a formação e o desenvolvimento da carreira do professor/pesquisador.

Logo, a escolha da categoria, **aprendizagem de ser professor/pesquisador**, configura-se como um processo complexo, marcado por trajetórias que exigiram continuidades na formação e rupturas em determinados momentos da carreira docente.

Assim, compreendemos a aprendizagem de ser professor/pesquisador como uma atividade implicada por desafios, tensões e exigências que permeiam a constituição da docência, na medida em que os saberes plurais vão sendo mobilizados e produzem sentidos e significados ao campo de atuação docente e à pesquisa. Por esta razão, Bolzan et al. (2016) corrobora na perspectiva de que a aprendizagem docente engloba os desafios e exigências e as possibilidades da profissão docente e do tornar-se professor, de modo a articular a atuação do profissional à docência e as atividades que são inerentes a ela, ou ainda, as que permeiam a carreira de um professor/pesquisador.

Após refletirmos sobre as narrativas e elegermos a grande categoria e suas dimensões, identificamos o eixo transversal, **contextos emergentes**, que perpassam pelas ações e atividades da formação de um professor/pesquisador. As demandas que recorrem dos contextos emergentes tornam-se um tipo de enfrentamento, que implica desafios e exigências, de modo a permear novos conhecimentos para atender às diversidades que emergem no campo universitário.

Nessa perspectiva, os diferentes percursos formativos foram marcados pela inserção da pesquisa na constituição docente e no desenvolvimento profissional de ser professor e pesquisador. Por isso, os saberes que foram sendo mobilizados na formação da docência estão relacionados, concomitantemente, ao desenvolvimento da carreira, que está implicada na, para e pela pesquisa.

Nessa direção, identificamos os saberes docentes como ideia central, para compreender a aprendizagem de ser professor/pesquisador, na medida em que este docente foi construindo sua formação articulada à pesquisa.

Nessa perspectiva, apontamos que, na dimensão **“Formação na e para a pesquisa”**, reconhecemos primeiramente o perfil dos professores/pesquisadores participantes do nosso estudo e identificamos, em sua trajetória formativa, os saberes que mobilizaram a formação dos licenciados e bacharéis e como desenvolveram as suas atividades na pesquisa. Nessa dimensão evidenciamos os seguintes aspectos:

- sobre a concepção da docência os professores/pesquisadores se deram conta em momentos distintos da trajetória pessoal e profissional, sendo manifestada anterior à formação inicial até o ingresso na carreira. Desse modo inferimos que parte dos professores teve seu interesse pela docência despertado ainda na infância, em espaços que não tinham relação direta com a profissão. Já para outros a vontade de ser professor se manifestou na formação inicial, ao ingressar na iniciação científica e vivenciar diferentes ações educativas no contexto da educação básica e ensino superior. Alguns se deram conta somente na formação continuada, que sua aspiração profissional estava voltada para a docência, pois verificaram que o seu trajeto formativo foi construído por atividades que os conduziam para o contexto da sala de aula. Porém, tivemos aqueles que precisaram vivenciar atividades específicas na área do seu bacharelado para compreender que seus objetivos pessoais e profissionais estavam atrelados à universidade.

- a inserção na pesquisa foi o elemento central que mobilizou os professores/pesquisadores à docência em momentos diferentes da formação e da carreira profissional. Evidenciamos que a formação na pesquisa não se caracterizou por atividades diluídas na formação inicial. Desse modo, reconhecemos como cada pesquisador apropriou-se desses saberes na pesquisa e desenvolveu-se na sua formação inicial, ancorada nas atividades e nas experiências vivenciadas na iniciação científica e nos grupos de pesquisa;

- a iniciação científica foi um marco determinante para a construção da formação inicial e tornou-se relevante, também, na medida em que as experiências formativas deram corpo à profissão docente;

- anunciamos que diferentes iniciativas voltadas à formação na pesquisa contribuíram para a constituição e o desenvolvimento de um professor/pesquisador. Logo, referenciamos que a inserção na pesquisa, desde o início do curso, colaborou para configurar e aprimorar,

em momentos distintos de formação, o conjunto de saberes profissionais, disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais, como elementos que teceram a formação profissional dos colaboradores de nosso estudo;

- ancorados pela tomada de consciência de incompletude e de inacabamento da formação, os professores investiram na formação continuada por várias motivações, a saber: o reconhecimento à docência como futura profissão, pois, desde a graduação, alguns professores demonstraram o interesse pela sala de aula e vieram confirmando essa iniciativa, por meio das inserções científicas que realizavam nos grupos de pesquisa; as vivências na Educação Básica permitiram que outros sujeitos compreendessem o campo pedagógico da docência e construíssem novos significados; e outro elemento que assinalou a escolha e o interesse pela pesquisa na formação inicial foram às vivências nas monitorias;

- a docência orientada possibilitou as inserções no magistério superior para conhecer e [re]significar os saberes pedagógicos necessários à profissão docente. Para outros a docência orientada permitiu reconhecer as lógicas do trabalho e da educação e, também, a gestar a sua própria ação pedagógica, diante dos saberes e fazeres específicos do campo de atuação docente. Enquanto os saberes profissionais, disciplinares e curriculares foram sendo constituídos nas disciplinas de seus cursos de graduação;

- parte dos sujeitos foi preparada para serem pesquisadores, desde a graduação até o final do doutorado. Logo, identificamos que cada indivíduo internaliza e se apropria de saberes em momentos distintos da formação. Como também elucidamos que todo saber, mesmo o novo, pode ser compreendido de diferentes maneiras e ser refletido na formação de cada estudante configurando a trajetória de sua formação ou de sua constituição. O modo e a temporalidade dos saberes implicam na formação de diferentes profissionais da mesma área educativa, ou seja, produzem-se professores, professores/pesquisadores ou somente pesquisadores;

- os colaboradores do nosso estudo percorreram diferentes caminhos para constituírem-se professores/pesquisadores, alguns com similaridade na trajetória e outros nas experiências profissionais que reconfiguraram a trajetória à docência, contudo, predominou a especificidade do modo como deram sentido e significado à formação;

- os saberes aprendidos na e pela pesquisa repercutiram na formação desejada para alguns professores/pesquisadores. Todavia, a fragilidade na compreensão e na apropriação dos saberes pedagógicos foi sentida no ingresso à docência. Após, essa tomada de

consciência, tiveram que buscar uma sustentação teórica, metodológica e didática para aprender a ensinar e aprender a aprender o exercício da docência.

- a fragilidade dos cursos de pós-graduação de muitas áreas das ciências exatas, na qual o currículo está organizado e planejado na formação para a pesquisa, assinalou o foco na constituição do pesquisador. A carência pedagógica também foi identificada na formação de alguns professores/pesquisadores, pois as suas trajetórias foram voltadas, essencialmente, à pesquisa e ao produto, o qual limitou o campo para a formação apenas de um pesquisador. Nesse sentido, vislumbramos a necessidade dos cursos de áreas mais técnicas inserirem em seu currículo disciplinas que tratem da formação do professor;

- em contextos educativos, como a universidade, emerge a necessidade de formar e receber professores que formem outros professores e outros professores/pesquisadores. Dessa forma, investir em formação pedagógica significa possibilitar a formação de profissionais que concebiam a pesquisa, o ensino e a extensão como parte integrante dos processos formativos. Para garantir que isso aconteça, apontamos ser necessário compreender o profissional que se quer formar e o profissional que os contextos educacionais precisam.

- parte dos professores/pesquisadores deu continuidade a sua formação e realizou o pós-doutorado. Nesta fase, também elucidamos que várias motivações os levaram a se dedicar integralmente a um projeto e desenvolvê-lo em instituições de Educação Superior, nacionais e internacionais, como: o olhar para a pesquisa e para a constituição do pesquisador; a possibilidade de especializar-se na pesquisa com viés para a docência; a ampliação das redes de conhecimento; a reflexão sobre a carreira e o modo como gerir as suas atividades docentes (ensino, pesquisa, extensão e gestão);

- o estágio pós-doutoral representou novos caminhos para desenvolver projetos de pesquisa e ampliar a compreensão teórica sobre as suas áreas de pesquisa, como também conseguir recursos para financiar pesquisas futuras. Outro aspecto foi a oportunidade de estabelecer parcerias para fortalecer o campo da docência e da pesquisa e a fuga de trabalhos administrativos e de gestão, que em muitos momentos interferem até mesmo na qualificação no campo da ciência e na autoformação docente e, por fim, como possibilidade de avançar intelectual e academicamente para ingressar em um concurso docente.

- a pesquisa colaborou para a constituição de ser professor/pesquisador e as experiências na pesquisa na formação inicial e continuada foram basilares para desenvolver a docência e estabelecer uma relação às necessidades da formação de um professor/pesquisador;

- a pesquisa possibilitou a aprendizagem por meio das experiências com os colegas, professores e outras pessoas que constituíam os grupos de estudo. As vivências na iniciação científica foram significativas, pois as parcerias construídas pela pesquisa os mobilizou a construir novos saberes durante a formação e a desenvolver-se na carreira profissional;

- a pesquisa fez parte do cotidiano de formação desses professores/pesquisadores, sendo que o ensino somente foi concebido quando ingressaram na carreira do magistério superior e/ou na pós-graduação;

- os professores do bacharelado externaram a dificuldade de desenvolver a sua prática pedagógica em sala de aula. Por isso, concluímos que, nesses cursos de bacharelado, a docência é secundarizada. Essa afirmação se justifica em face de os professores relatarem a necessidade de compreenderem diferentes metodologias e refletirem sobre os processos de avaliação, quando já imersos na profissão docente.

- quanto aos saberes necessários à formação de um professor/pesquisador, lançamos mão que os saberes que protagonizaram esse processo foram de várias naturezas, ou seja, saberes plurais e temporais, uma vez que cada professor mobilizou saberes em tempos diferentes, quando compreendeu o sentido e o significado desses conhecimentos a sua formação.

Na segunda dimensão **“Experiências profissionais que implicam a pesquisa”** identificamos que as exigências e os desafios do campo de atuação específico do bacharelado, implicaram em uma reorganização na trajetória de vida e de profissão, conduzindo os professores colaboradores de nosso estudo a buscar a docência como contexto de trabalho. E para os licenciados, a aprimorar novos conhecimentos com as experiências vivenciadas nas atividades docentes e de pesquisa. Nessa dimensão, também foram abordadas as diferentes demandas da profissão docente e as atividades que emergem na carreira de um professor/pesquisador e que os desafia a tomar decisões e a [re]significar novos saberes e fazeres para atender a diversidade de demandas da profissão docente.

Sendo assim, identificamos os seguintes aspectos:

- parte dos professores/pesquisadores, após a sua formação inicial, foi vivenciar atividades laborativas em sua área de bacharelado. Destacamos que o percurso formativo e profissional foi semelhante, todavia a singularidade se deu no objetivo de vida e de profissão.

Afirmamos que foram as vivências na área específica do seu bacharel, que fizeram com que esses professores/pesquisadores buscassem a docência, após compreender o significado e o sentido de sua formação e do mercado de trabalho. Várias foram as motivações e os desafios que implicaram a docência. Para alguns professores, o confronto se deu com a profissão da sua área de formação, no sentido de obter novas experiências e sentir-se desafiado profissionalmente. Para outros, a própria área de trabalho condicionava a profissão docente;

- os saberes experienciais influenciaram na escolha pela docência, como meta pessoal e profissional desses professores/pesquisadores. Para uns, as exigências do campo e o olhar para o contexto de atuação fizeram com que sentissem a necessidade de viver novas experiências formativas. Outros desejaram articular a formação específica em que atuavam e dar sentido à docência, por meio da interlocução teoria e prática. Para alguns, as funções que exerciam já não lhes traziam mais motivações e desafios para continuar crescendo e se qualificando. Tivemos aqueles que a pesquisa foi o fator que implicou voltar à universidade, pois, na academia, teriam estruturas e condições para desenvolver suas pesquisas e investir na docência. Para outros, a área técnica de formação possibilitou novos desafios de trabalho com fulcro na docência. Ainda tivemos aqueles que reafirmaram seu desejo profissional, dando ênfase à qualificação à docência. Então, muitos deles, a partir da inserção nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, se deram conta da necessidade de uma formação continuada, tendo em vista as exigências da universidade para ingresso na carreira docente como professor permanente;

- as diferentes experiências profissionais desses docentes foram implicadas pelas vivências na, para e pela pesquisa, que os projetou para se constituírem professores/pesquisadores desta universidade. Reafirmamos que uns mobilizaram a sua formação voltada à docência, enquanto outros necessitaram vivenciar o seu campo de atuação do bacharelado para se descobrir pessoal e profissionalmente como docentes e pesquisadores. E ainda tivemos aqueles que saíram do seu campo de formação para construir os saberes inerentes à docência e, desse modo, qualificarem-se como professores/pesquisadores;

- a construção da trajetória acadêmica como professores/pesquisadores demandou a apropriação de novos saberes e o conhecimento das políticas institucionais desta universidade. Por isso, os movimentos de reorganização para atender diferentes demandas da carreira universitária exigiram desses docentes, rupturas e reflexões para dar conta desse novo cenário educacional;

- as experiências profissionais possibilitaram aos professores/pesquisadores vivências em funções administrativas e de gestão, sendo que foram incorporadas como obrigações, possibilidades e desafios que emergem no contexto universitário.

- a falta de conhecimento das políticas internas e externas da universidade pelos docentes participantes do estudo é um fator ainda emergente na universidade. Esta afirmativa se faz em consequência dos desafios que surgem, a partir das atividades administrativas e de gestão articuladas às demandas do ensino, da pesquisa e da extensão. Os fatores que preponderaram sobre o desconhecimento das políticas institucionais para os cargos de gestão foram o tempo para dedicação ao cargo que lhes foi concedido e as várias demandas que desempenham junto à gestão.

- reconhecemos as múltiplas tarefas que os professores/pesquisadores desempenham dentro da universidade e a necessidade de ter conhecimento e habilidades capazes de exercer o exercício da profissão com qualidade, das funções que lhes são incumbidas. Logo, observamos e confirmamos que tais competências são aprendidas e aprimoradas com a experiência no decorrer do desempenho da carreira. Outro fator que representa preocupação para alguns professores foi a questão de conciliar, ao mesmo tempo, atividades burocráticas, administrativas e de gestão com as demandas da docência e desenvolvê-las com ética, justiça, igualdade, democracia e solidariedade, que os cargos ensejam.

- é comum que os docentes sejam nomeados a cargos de gestão sem terem conhecimentos para exercer as suas atribuições, ou ainda, são indicados para participar de atividades administrativas como comissões, colegiados e comitês; não exercem o que lhe foi proposto, como consequência, acabam por sobrecarregar os demais membros que integram essas comissões e coordenações;

- a inquietação que, por ora, nos desafia é compreender quais as iniciativas macro institucionais e institucionais que são mobilizadas para gerar o conhecimento de futuros gestores. E de que modo desempenhar o trabalho que lhe é proposto com avidez, ética e coerência nas decisões, que são altamente exigidas, quando se trabalha com sonhos e lutas de seres humanos aliados a todas as demandas docentes. Esses questionamentos surgiram diante dos fatos narrados pelos professores/pesquisadores participantes deste estudo;

- os desafios impostos pelos cargos de chefia conduzem alguns professores a negarem-se a trabalhar nessas funções. Então, apontamos que a maioria dos docentes não deseja cargos de gestão, tendo em vista a falta de tempo e de condições para se dedicar integralmente às

funções exigidas e por não se identificarem com as demandas administrativas que envolvem a gestão. Outro motivo para não aceitar esses cargos é por compreendê-los como atividades que estão desassociadas das competências docentes;

- ao ingressar na universidade, os professores já recebem cargos de gestão e funções administrativas, o que implica desconhecimento das políticas institucionais e as normas gerais das funções que lhes são conferidas. Logo, apontamos ser necessário, primeiramente, integrar-se nas atividades universitárias para depois receber essas funções aliadas as competências da profissão docente. Entretanto reconhecemos que as atividades administrativas e de gestão são atribuições de um professor/pesquisador, porém frisamos que esses docentes necessitam de tempo e de conhecimento para exercê-las com afinco e dedicação;

- as demandas tecnológicas ainda são emergentes na carreira desses professores/pesquisadores, que implicam compreendê-las e de que modo inseri-las no contexto da sala de aula. Assim, identificamos que a maioria dos professores conhecem e trabalham com o Moodle em suas disciplinas; alguns conhecem e não sabem trabalhar com as ferramentas digitais e os recursos didáticos de multimídia e; são poucos, os que desconhecem totalmente a plataforma;

- a maioria dos professores não demonstrou resistência em conhecer e trabalhar com a plataforma de ensino Moodle. Todavia, identificamos que parte deles utiliza o ambiente Moodle com a finalidade de postar avisos gerais e conteúdos da disciplina. Isso nos leva a apontar que não compreendem o Moodle como uma plataforma de ensino, que possibilita a mediação, a interação e a construção coletiva do conhecimento, independente de horário para estudo ou espaço geográfico;

- o receio e a resistência em trabalhar como o Moodle se dá em função do desconhecimento das ferramentas tecnológicas e pelo comodismo em aprender a fluência de uma nova linguagem de aprendizagem. Assim, identificamos que o ambiente Moodle é um contexto ainda emergente entre esses professores/pesquisadores. Nessa direção, apontamos a importância de sua utilização como uma plataforma de ensino, que dialogue em parceria com o ensino presencial, de modo a dar conta dos avanços tecnológicos contemporâneos e a ficar mais próximo do que a sociedade vivencia em termos de tecnologia;

- as tecnologias assistivas ainda são um desafio deste campo universitário, tendo em vista que os professores vão inteirar-se delas, quando já possuem alunos com alguma dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência. Percebemos que os professores/pesquisadores

pouco sabem ou desconhecem sobre as tecnologias assistivas e que a universidade possui um órgão responsável, o CAED, para orientar e acompanhar ações pedagógicas, com vistas a inclusão educacional de estudantes com dificuldades e/ou deficiências, como também possuem recursos institucionais para dar a assistência necessária;

- há diferentes posicionamentos e entendimentos entre os professores sobre o que são as tecnologias assistivas e como ter acesso a elas. Mencionamos que há dúvidas de quem é a responsabilidade de comunicar e encaminhar esses estudantes, ou seja, o professor que terá que fazer essa articulação ou a instituição que deve informar e possibilitar os meios necessários para o ensinar e o aprender? Ficou evidente nas falas dos colaboradores do nosso estudo que eles aprendem a trabalhar caso a caso, por meio das experiências que vivenciam em sala de aula e, dessa forma, vão aprendendo e melhorando suas práticas pedagógicas, à medida que as demandas lhes chegam. Referenciamos que não há um apoio por parte dos cursos, muito menos um contato prévio para que esses estudantes sejam mais bem acolhidos, no caso dos professores com os quais trabalhamos. Porém, a universidade possui um órgão responsável para dar apoio e assistência às atividades pedagógicas dos professores/pesquisadores, todavia a comunicação entre as partes ainda é incipiente, caracterizando a relevância desse contexto emergente;

- sobre o sistema de reserva de vagas/cotas na universidade, evidenciamos posições diversas quanto a essa temática e uma restrição para falar sobre o assunto, ora por falta de conhecimento dessa política, ora para se preservar de possíveis interpretações equivocadas por parte das pesquisadoras. O que se tornou claro nas falas foi que o sistema de cotas é uma dívida para compensar séculos de desigualdades e de injustiças e assegurar os direitos que foram sendo reivindicados pela sociedade brasileira com o passar dos séculos.

A terceira e última dimensão forma o conjunto de elementos que produzem o ser professor/pesquisador. Identificamo-la como **Desafios e Sentido da Pesquisa**, por retratar as ações e os desafios da pesquisa que dão sentido a vida e a carreira universitária de um professor/pesquisador. Constatamos as diferentes demandas que deram sentido à docência e, também, as experiências que se tornaram marcantes quando se trabalhou com a pesquisa. Desse modo, evidenciamos alguns enfrentamentos durante o desenvolvimento de atividades de pesquisa realizadas no magistério superior e na pós-graduação, frutos da expansão do ensino superior e das demandas que emergem do meio acadêmico.

Diante disso, reconhecemos os seguintes aspectos:

- verificamos que, dentre os 09 professores/pesquisadores participantes do estudo, todos, em suas 40 horas de trabalho, necessitam desempenhar, além do ensino da graduação e da pós-graduação, funções como pareceristas, editores de revistas, membros de comitês e comissões, cargos de gestão e outras atribuições que implicam em uma reestruturação pessoal e profissional para que possam se dedicar e dar conta da pesquisa;

- a experiência na profissão voltada ao ensino da graduação e ao ensino da pós-graduação é fortemente marcada pela quantidade expressiva de horas/aulas, o que tem ocasionado alguns desafios e a produção de novos sentidos à carreira desses professores/pesquisadores;

- os professores/pesquisadores têm fomentado a construção e a difusão de conhecimentos, por meio de atividades de iniciação científica, orientação de trabalhos de conclusão de curso em diferentes níveis, coordenações de grupos de pesquisa, projetos de extensão e outras funções que são inerentes à docência, além das demandas específicas de um pesquisador. Sinalizamos que, à medida que os professores vão adquirindo experiência e se envolvendo com todas essas demandas, torna-se necessário realizar reformulações na carreira e tomar decisões, devido a gama de tarefas relacionadas e (co)relacionadas à profissão docente;

- os professores revelaram que procuram dar ênfase aos elementos formativos do ensino da graduação e da pós-graduação, em detrimento das demais funções administrativas e de gestão. Essas escolhas implicam em dar sentido e significado à carreira de professor/pesquisador, bem como qualificar o ensino e a pesquisa;

- o sentido que alguns professores/pesquisadores colocam na pesquisa para trabalhar em suas atividades docentes no ensino da graduação e da pós-graduação se dá em função das experiências que adquiriram ao longo da profissão docente e do Know-how, que possuem neste campo e por acreditarem que a ciência pode ser desenvolvida em diferentes espaços educativos. Enquanto os outros professores entendem a importância de agregar a pesquisa ao ensino da graduação e da pós-graduação, mas a deixam restrita somente aos cursos *Stricto Sensu*;

- há dificuldade da maioria dos professores/pesquisadores em aproximar o campo da pesquisa à graduação e ter essa relação mais estreita na formação inicial. Isso nos remete a afirmar que os professores que possuem uma larga experiência na universidade ou na própria

pesquisa com a pós-graduação, perceberam que a inserção da pesquisa se dá muito mais pelo viés da iniciação científica, do que propriamente pelas atividades de ensino. Acreditamos que o excesso de trabalho e o pouco tempo para dedicar-se a todas as demandas da profissão docente são indicativos que pressupõem a falta de preparação e de estratégias pedagógicas para inserir a pesquisa no contexto da graduação;

- os professores têm tido iniciativas para nacionalizar e internacionalizar o conhecimento de suas pesquisas, pois o sentido que encontram é no compartilhamento de experiências e vivências, via redes de conhecimento com outras instituições nacionais e internacionais.

- ainda há uma iniciativa tímida de internacionalizar os conhecimentos que produzem com outras instituições estrangeiras. A vertente mais forte é por meio de publicações em periódicos, participação como revisores de revistas internacionais, participações em seminários e contatos por meio da mobilidade acadêmica de seus orientandos. Referenciamos que os professores condensam suas atividades de internacionalização na função da pesquisa e pouco elucidam o ensino de graduação dentre essas intervenções;

- a internacionalização, nessa universidade, estabelece-se por ações isoladas, seja pelas iniciativas pessoais dos professores/universitários, seja pelas ações de alguns centros que estão realizando intervenções, no sentido de melhorar seus indicadores de internacionalização. Apontamos que falta apoio institucional da universidade, por identificarmos ações isoladas de programas de pós-graduação e de centros educacionais. Apontamos também a criação de políticas de internacionalização mais claras e objetivas e de acesso a todos que desejem propor iniciativas para qualificar a ciência e desenvolver a universidade no contexto nacional e internacional;

- o contato via redes de conhecimento e de mobilidade nacional inversa é uma realidade mais presente nessa universidade, devido à relação que os professores/pesquisadores tiveram em seus doutoramentos e pós-doutoramentos, como também na participação de seminários e eventos nacionais e contato via bancas de defesa de cursos *Stricto Sensu*;

- outro sentido que a pesquisa traz a esses professores é o da popularização do conhecimento e a motivação em querer conhecer como professores de outros estados e países trabalham com temáticas semelhantes as suas.

- compreendemos e identificamos que a pesquisa está articulada e dá sentido ao processo de se constituir professor/pesquisador e que, na visão dos docentes, não é possível

ser professor, sem ser pesquisador ou ser pesquisador, sem ser professor. Assim, entendemos que o professor/pesquisador, ao se produzir, não segue uma trajetória fragmentada, estática e individualizada no processo que desenvolve de si e para o ensino, a pesquisa, a extensão e as demais atividades inerentes à profissão docente;

- a experiência profissional na pesquisa trouxe aos professores/pesquisadores desafios e sentidos à carreira docente, assim como deixou marcas em sua trajetória pessoal e profissional. Os fatores que marcaram as suas carreiras de professores/pesquisadores centram-se no reconhecimento, no campo da ciência, como professor/pesquisador; na autonomia intelectual; no estabelecimento de parcerias e de redes de conhecimento nacionais e internacionais; na formação de potenciais humanos no campo da pesquisa e do ensino; na manutenção de contatos com egressos e professores; na colaboração na formação de novos mestres e doutores em suas áreas de conhecimento; na assunção de cargos de gestão e em outras ações que a profissão docente exige.

Assim, confirmamos que as dimensões se entrelaçam, na medida em que os professores/pesquisadores vão se constituindo e galgando novos modos para buscar credibilidade e reconhecimento a sua carreira, dentro e fora da universidade. As diferentes demandas que surgiram com a expansão da universidade ainda são recentes, pois os professores/pesquisadores expressaram que não se sentem preparados para tratar dos temas geradores que emergem com a diversidade. Nesse sentido, compreendemos que esse conflito profissional permeia e instiga outros enfrentamentos de ordem pessoal e da profissão docente.

Por fim, acreditamos que as experiências profissionais vividas impulsionaram os professores a buscarem o aprofundamento no campo da pesquisa, tendo em vista os sentidos e desafios decorrentes dos processos formativos assentados nos contextos que emergem na universidade, favorecendo, assim, a constituição do professor/pesquisador que se forma ao longo das trajetórias pessoal e profissional que alicerçam a profissão docente na universidade. Portanto, por meio do estudo realizado, defendemos que a aprendizagem de ser professor/pesquisador é uma atividade implicada por desafios, tensões e exigências que permeiam a constituição da docência, na medida em que os saberes plurais vão sendo mobilizados e produzem sentidos e significados ao campo de atuação docente e à pesquisa. Identificamos que a aprendizagem de ser professor/pesquisador é um processo complexo,

articulado e compartilhado em todas as dimensões que desenvolvem a docência e as atividades de pesquisa, a partir dos contextos emergentes que estão imersos na universidade. A relevância deste estudo implica na possibilidade de gerar reflexões acerca de se produzir professor/pesquisador em contextos emergentes, tendo em vista que a interrupção se faz necessária porque o tempo acadêmico nos exige, contudo a maturação do processo de pesquisa não se esgota na apresentação de um relatório final, mas vai se consolidando a partir dele.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. **Etnografia e prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANASTASIOU, Lea das G.. **Ensinar, aprender, aprender e processos de ensinagem**. Disponível em: <
www.fcf.usp.br/Ensino/Graduação/Disciplina/Exclusivo/Inserir/Anexos/LinkAnexos/CAPITULO%20LeaAnastasiou.pdf>. Acesso em abr. 2018.

AUDY, Jorge L. N.; MOROSINI, Marília C. **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOLZAN, Doris P. V. **Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior**. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, Registro GAP/CE: 032835. Santa Maria, RS: CNPq/UFSM, 2016.

BOLZAN, Doris P. V. **Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior**. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP nº 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2012-2015

BOLZAN, Doris P. V. **Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior**. Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, registro no GAP nº 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2014.

BOLZAN, Doris P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da educação básica superior**. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP nº 025821. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2012.

BOLZAN, Doris P. V. **Movimentos Construtivos da Docência/Aprendizagem: tessituras formativas**. In: ANAIS do XV Endipe-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

BOLZAN, Doris P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior**. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, CNPq/UFSM, 2007-2009.

BOLZAN, Doris P. V. **Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado**. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre: PUCRS, 2008. p. 102-120.

BOLZAN, Doris P. V. Verbetes: conhecimento compartilhado e conhecimento pedagógico compartilhado. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário. Brasília: INEP, 2006. p. 378. v. 2.

BOLZAN, Doris P. V. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris P. V.; POWACZUK, A. C. H. . **Docência Universitária: A Construção da Professoralidade**. Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF), v. 02, p. 160, 2017.

BOLZAN, Doris P. V.; POWACZUK, A. C. H. **Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência**. 2015. No prelo.

BOLZAN, Doris P. V.; POWACZUK, A. C. H. **A professoralidade Universitária: a tessitura da docência** INSS: 1688-7794. Didáskomai: Revista de Investigaciones sobre la Enseñaza, v. 5, p. 74-68, 2014.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, S. M. A; MACIEL, A. M da R. **Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, S.; MACIEL, A. M. R. **Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 2-14.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, S. M. de A. **Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BOLZAN, Doris P. V; ISAIA, S. M. A. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, S. M. A. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: **Congresso Internacional de Educação - Pedagogias (entre) lugares e saberes**. São Leopoldo. Anais. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

BOLZAN, Doris P. V.; WIEBUCH, A.; BATAPGLIN, L. A. **Aprendizagem docente na formação inicial de acadêmicas do curso de Pedagogia**. Revista Imagens da Educação, v. 4, n. 3, p. 62-72, 2014. Disponível em:< http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/24013/pdf_17>. Acesso em fev. 2018.

BRASIL. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Ministérios dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em mai. 2018.

BLANCK, G; VEER, R, V. D; CARRETERO, M. **Psicologia Pedagógica**: Liev Seminonovich Vigotski. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 266/2002**. Reconhecimento, *a posteriori*, do Programa especial de Doutorado em Educação, realizado no Centro de Educação da UFSM, em regime de convênio com a UNICAMP. Aprovado em 2002. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/pareceres/2002/par_2002_0266_CNE_CES.pdf> Acesso em: set. 2016.

BRASIL. **Lei 10.260/2001**. Cria o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em jun. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em jun. 2016.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país**. Ministério da Educação. Sesu. Balanço Social 2003 – 2014. Aprovado em 2012. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/index.php?option=docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&itemid=30192>>. Acesso em: jun. 2016.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº. 6.096, 24 de abril de 2007**, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**, que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: jun. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394**. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Acesso em: mai. 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Fundo de Financiamento Estudantil**. Prestação de Contas Ordinárias Anual Relatório de Gestão do Exercício de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 12 fev. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17528-fies-

relatorio-gestao-pcoa-exercicio-2014-tcu&category_slug=maio-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em jun. 2016.

BRASIL. **Relatório Educação para todos no Brasil**. MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em jun. 2016.

BRASIL. **O sistema do Prouni- SISPROUNI**. Informações e dados sobre as instituições participantes e estudantes bolsistas cadastrados no Programa de Universidade para Todos (ProUni). 2016. Disponível em: <<http://prouni.mec.gov.br/prouni2006/login/default.asp>>. Acesso em jun. 2016.

BRASIL. **Portaria Nº 522, de 9 de abril de 1997**. Ministério da Educação e do Desporto. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de abr. de 1997 (nº 69, Seção 1, pág. 7.189). Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_348748_PORTARIA_N_522_DE_9_DE_ABRIL_DE_1997.aspx>. Acesso em abr. 2018.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. 2v. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em mai. 2018.

CAPES. **A internacionalização na universidade brasileira**: resultados do questionário aplicado pela CAPES. Diário Oficial da União, Ministério da Educação. Brasília, 31 out. 2017. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>>. Acesso em mai. 2018.

CAPES. **Relatório de Gestão do exercício de 2016**. Conselho Superior, Brasília, 28 mar, 2017. Acesso em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf>. Acesso em mai. 2018.

CAPES. **Plataforma Sucupira**. Acesso Programas de Pós-Graduação da UFSM. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/docente/listaDocente.jsf>>. Acesso em abr. 2016.

CARNEIRO, Maria H. S. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, Ilma P. V.; VIANA, Cleide Q. Q. **Formação para a Educação Superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CASTRO, Marta L. S. DE; WERLE, Flávia. O. C. **Estado do Conhecimento em Administração da Educação**: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 1045-1064, out./dez. 2004.

CAVALHEIRO, Rejane. **Teares formativos:** Teceduras entre as marcas de formação inicial e continuada de egressos do curso de Pedagogia/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2013.

COMARÚ, Patrícia. Qualidade e Desenvolvimento Profissional. In: **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 86-100.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: ARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p.11-59.

CUNHA, Maria I. da. **Painel sobre Educação Superior, docência e contextos emergentes.** Apresentação Maria Isabel da Cunha, Marília Costa Morosini e Doris Pires Vargas Bolzan, no dia 16/06/2016, no IV Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior; Seminário Internacional de Gestão Educacional; e X Semana Acadêmica do curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM, no Anfiteatro Flavio Miguel Scheneider, prédio 42 – CCR/UFSM. Disponível em: < http://coral.ufsm.br/seminariopoliticasegestao/2016/wp-content/uploads/2015/12/programa%C3%A7%C3%A3o-semin%C3%A1rio-_06.06.2016.pdf>.

CUNHA, Maria I. **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Junqueira & Merin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, Maria I. **A Educação superior e o campo da pedagogia universitária:** legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M de A.; Bolzan, D. P. V. (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. 349- 374p.

CUNHA, Maria I. **O lugar da formação do professor universitário:** o espaço da pós-graduação em educação em questão. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 9, p. 81-90, 2009.

CUNHA, Maria I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: XIV ENDIPE. **Encontro Nacional de Didática e prática de ensino.** POA, ANAIS Seiva publicações. 2008.

CUNHA, Maria I. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas:** a docência e sua formação. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004. Disponível: < <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2129.pdf>>. Acesso em ago. 2016.

CUNHA, Maria I. **Aula universitária:** inovação e pesquisa. In: LEITE, D., MOROSINI, M. (Org.) Universidade futurante. Campinas: Papirus, 1997. p.79-94.

CRUZ, Maria N. DA. **Desenvolvimento Cognitivo em Vygostky:** entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação. 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <http://www.unimep.br/mncruz/desenvolvimento-cognitivo-28-anped.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

DALLA CORTE, Marilene G. **O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo**. Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. 315p.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: “**Os 4 pilares da Educação**” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Universidade, Aprendizagem e Avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, Pedro. **Ser Professor é cuidar que o Aluno Aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem**: A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Pedro. **Pedagogia do Oprimido**. v. 21, 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra: 1987.

FREIRE, Pedro. **Pedagogia de autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria T. de A. **A Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

GARCÍA, Carlos M. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. Sísifo8. Revista Ciências da Educação, 08, 2009, pp. 7-22. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf>. Acesso em ago. 2016.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Carlos M. Pesquisa sobre a formação de professores. **O conhecimento sobre aprender a ensinar**. Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sevilha. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1995.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da Pedagogia** - Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 1998.

GIL, Antônio C. **Metodologia do Ensino Superior**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GUTERRES, Clóvis R. J. **Reflexões sobre a Pós-graduação em Educação no Rio Grande do Sul**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 17-32. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2098/pdf_185>. Acesso em set. 2016.

GUERRA, Isabel C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Portugal (Cascais): Principia, 2012.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. PAS - Pesquisa Anual de Serviços**, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em jun. 2016.

ISAIA, Silvia M. A. **Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior**. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (Org.). Pedagogia universitária e aprendizagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 153-165. v. 2.

ISAIA, Silvia M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006b. p. 65-86. v. 5. (Coleção Educação Superior em Debate).

ISAIA, Silvia M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006a.

ISAIA, Silvia M. A. Verbetes. In: CUNHA, M. I. e ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**- Glossário. Brasília, v.2, 2006b.

ISAIA, Silvia M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 65- 86.

ISAIA, Silvia. M. A. **Ciclo de vida profissional docente**: delineamento teórico-metodológico específicos para professores do ensino superior. In: ALONSO, Cleuza M. M. C. (Org.). Reflexões sobre políticas educativas. I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas. Santa Maria e Universidad de La República [Montevideo], AUGM, 2005, p. 33-45.

ISAIA, Silvia. M. A. Aprendizagem na docência superior: desafios para a formação de professores. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL**, 5., 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

ISAIA, Silvia M. A; BOLZAN. Doris P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V (Org.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 510-525.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. **Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior**. In: CUNHA, M. I. (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, 2007a. p. 161-177.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007b, p. 161-177.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. **Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade**. In: FRANCO, M. E.; KRAE, E. D. (Org.). Pedagogia universitária e áreas de conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007b. p. 107-118.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. **Diálogo interdiscursivo sobre a formação docente a partir da rede de pesquisadores-Ries**. Evento GTFORMA, 2007.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V.. Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas. In: **X Seminário Nacional Universitatis**. Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, 2005.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. **Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2007, São Leopoldo. Anais... São Leopoldo: UNISINOS, 2005. p.1-13.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V.; MACIEL, Adriana M. R. **Movimentos construtivos da docência universitária: a entrada na carreira docente**. In: 33ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 4, p. 90-113.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1998.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S., Castanho. M. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

MACIEL, Adriana M. DA R.; ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P.V. **Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Educação, Porto Alegre. V. 35, n. 2, p. 181-190, maio/ago. 2010.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUES, Mario O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

MARQUES, Mario O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

MORAN, José M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MOROSINI, Marília C. *etal.* **A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 64, jan./mar. 2016.

MOROSINI, Marília C. **Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes**. Avaliação. Campinas: Socorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.

MOROSINI, Marília C. RIES. (Org.). **Indicadores de qualidade para a educação superior brasileira**. 2013.

MOROSINI, Marília C. **Qualidade e educação superior: tendências e incertezas**. in: Marília Costa Morosini (Org.). Qualidade da educação superior: reflexões e práticas investigativas. V.3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 87-97.

MOROSINI, Marília C. **Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

MOROSINI, Marília C. **Qualidade na educação superior: tendências do século**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1487/1487.pdf>>. Acesso em jul. 2016.

MOROSINI, Marília C. **Internacionalização da Educação Superior e Qualidade**. Inovações e qualidade na Universidade/ Jorge Nicolas Audy, Marília Costa Morosini(ORG.)- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 640 p.

MOROSINI, Marília C. **Verbete Pedagogia Universitária Integrada**. In: MOROSINI, M. (Org.). Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: INEP. 2006.

MOROSINI, Marília C. **Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade**. Revista Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.9, p.89-102, 2001.

MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do conhecimento:** conceitos, finalidades e interlocuções. Revista Educação por Escrito. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

PEDRINI, M. A educação brasileira e a formação de professores. In: FRANCO, M. E. D. P e MOROSINI, M. C. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: dimensões e indicadores.** v. 4. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 672p.

PICOLLI, Sonia M.; MORAES, Roque. **Ensinar e aprender pela pesquisa:** um desafio para uma formação continuada de professores. R. Ciências Humanas Frederico Westphalen v. 7 n. 8 p. 91 - 105 Jun 2006. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/284/524>>. Acesso em: jul. 2016.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Lea das G. C.. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo. Cortez Editora. 2004.

PIMENTA, Selma. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2004.

POWACZUK, Ana Carla. H.; BOLZAN, Doris P. V. Desafios da Professoralidade do Professor do Ensino Superior. In: **IX Congresso Educacional de Educação – EDUCERE,** Paraná. Anais do Congresso, 2009, p. 8764 – 8775. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3661_2051.pdf>. Acesso em jul. 2016.

POWACZUK, Ana Carla. H.; BOLZAN, D. P. V. **A Professoralidade Universitária:** a tessitura da docência. Didáskomai: Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza, v. 5, p. 47-68, 2014.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015.** São Paulo: SEMESP, 2015. Disponível em:< <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em jun. 2016.

SILVA, Kátia A. P. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia:** realidade, entraves e possibilidades. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SCHENEIDER, P. R; RIGUES, A. A.; RODRIGUES, M. B. **Coletânea de Legislação de Pós-graduação.** Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. Santa Maria: Biblioteca Central da UFSM, 1997.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE**, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

UFSM. **Cursos de Mestrado e Doutorado**. PRPGP: Disponível em: <http://prpgp.ufsm.br/pos-graduacao/cursos-de-mestrado-doutorado>>. Acesso em mai. 2016.

UFSM. **Dados do quadro docente da UFSM**. PROGEP: mar, 2016.

UFSM. **Dados históricos da UFSM**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/frederico/index.php/institucional/historico>>. Acesso em mar. de 2016.

UFSM. **Guia do estudante 2015**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/documentos/guia-do-estudante-ufsm>>. Acesso em mai. 2016.

UFSM. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Programas de Pós-Graduação. **Cursos de Mestrado/Doutorado**. Disponível em:<<http://prpgp.ufsm.br/pos-graduacao/cursos-de-mestrado-doutorado>>. Acesso em abr. 2016.

UFSM. **Plano de Gestão 2014-2017**. Ministério da Educação. Gabinete do Reitor. Santa Maria: UFSM, 2014.

UFSM. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. Ministério da Educação. Gabinete do Reitor. Santa Maria: UFSM, 2011.

UFSM. Resolução N. 002 de 24 de janeiro de 2005. Gabinete do Reitor. Santa Maria: UFSM, 2005. Disponível em:< <http://w3.ufsm.br/ppgq/media/resolucao022005.pdf>>. Acesso em abr. 2018.

UNESCO. **Educação**. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em jun. 2016.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VYGOTSKI, Lev S. **Pensamiento y lenguaje**. 1. ed. nesta apresentação. Barcelona: Paidós Surcos 36, 2010.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2003.

VYGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Tomo II. Machado Grupo de distribución: Madrid, 1995.

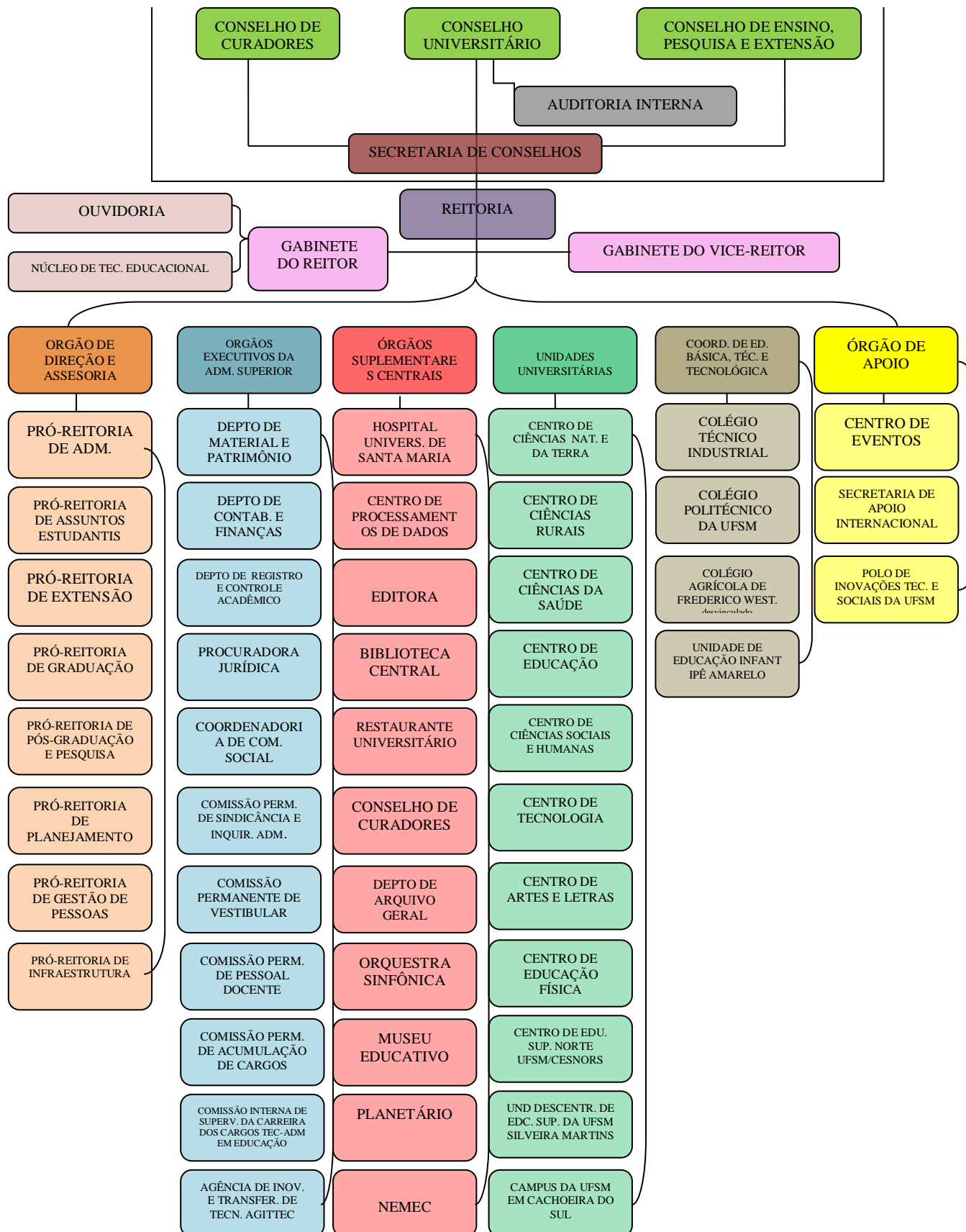
VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Tomo I. Machado Grupo de distribución: Madrid, 1991.

ZANCAN, Silvana; LUNARDI, Elisiane M. **Contribuições para o saber docente do professor de Educação Física**. Revista Espaço Acadêmico, nº. 135, agosto, 2012. p 31-38. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15750>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO A

FIGURA 1 - Organograma estrutural da UFSM



Fonte: (COPLAD/PROPLAN, mai. 2015).

ANEXO B

Quadro 09 - Número de docentes que pertencem ao quadro permanente dos PPG da UFSM

QUADRO DE PROFESSORES PERMANENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFSM	
CURSOS	NÚMERO DE PROFESSORES PERMANENTES
ADMINISTRAÇÃO P6	25
ADMINISTRAÇÃO P5	21
AGRICULTURA DE PRECISÃO	11
AGROBIOLOGIA	14
AGRONEGÓCIO	12
AGRONOMIA	22
AGRONOMIA - AGRICULTURA E MEIO AMBIENTE	10
ARTES VISUAIS	12
BIODIVERSIDADE ANIMAL	14
CIÊNCIA DO SOLO	16
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DOS ALIMENTOS	20
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BIOQUÍMICA TOXICOLÓGICA)	27
CIÊNCIAS DA SAÚDE	14
CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS	21
CIÊNCIAS ODONTOLÓGICAS	21
CIÊNCIAS SOCIAIS	18
COMUNICAÇÃO	14
DIIREITO	13
DISTURBIOS DA COMUNICAÇÃO HUMANA	18
ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO	10
EDUCAÇÃO	36
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	1
EDUCAÇÃO FÍSICA	13
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E ENSINO DE FÍSICA	16
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	14
ENFERMAGEM	16
ENGENHARIA AGRÍCOLA	19
ENGENHARIA AMBIENTAL	13
ENGENHARIA CIVIL	26
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	15
ENGENHARIA ELÉTRICA	21
ENGENHARIA FLORESTAL	23
ENGENHARIA QUÍMICA	12

ENSINO DE HISTÓRIA	10
EXTENSÃO RURAL	12
FARMACOLOGIA	29
FILOSOFIA	15
FÍSICA	18
GEOGRAFIA	18
GERONTOLOGIA	14
HISTORIA	15
INFORMÁTICA	32
LETRAS	26
MATEMÁTICA	12
MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL	12
MEDICINA VETERINÁRIA	22
METEREOLOGIA	15
NANOTECNOLOGIA FARMACÊUTICA	1
PATRIMÔNIO CULTURAL	18
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL	14
PSICOLOGIA	10
QUÍMICA	30
REABILITAÇÃO FUNCIONAL	13
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE	18
ZOOTECNIA	19
TOTAL	931

Fonte: (DADOS DA PLATAFORMA SUCUPIRA, mai. 2016).

ANEXO C

Título da pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR EM CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pesquisadora responsável: Prof^ª. Dr^ª. Doris Pires Vargas Bolzan

Autora: Doutoranda Silvana Zancan

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefones para contato: (55) 84440797/96230556 (autora) e (55) 3220-8023 (pesquisadora)

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Centro de Educação - Universidade Federal de Santa Maria

Esta pesquisa objetiva compreender como o professor/pesquisador se constitui, a partir dos contextos emergentes. Como objetivos específicos, este estudo visa: identificar os saberes que o professor/pesquisador mobiliza para desenvolver suas atividades de pesquisa; reconhecer os contextos emergentes nos quais os professores/pesquisadores estão imersos; e identificar as demandas inerentes à pesquisa que o professor/pesquisador assume.

Neste sentido, os professores colaborarão com a pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos, no que se referem à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue ao professor participante da pesquisa para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

Os sujeitos participantes podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos participantes; 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. Também, não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

De modo geral, esta investigação tem como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com os docentes, um espaço formativo, pois, na medida em que este sujeito narra,

mobiliza seus esquemas prévios, coloca-o num movimento reflexivo sobre o seu *ser e fazer docentes*, possibilitando-lhe, assim, desenvolver aprendizagens.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: 984440797/996230556 (autora), 3220.8023 (pesquisadora responsável/PPGE).

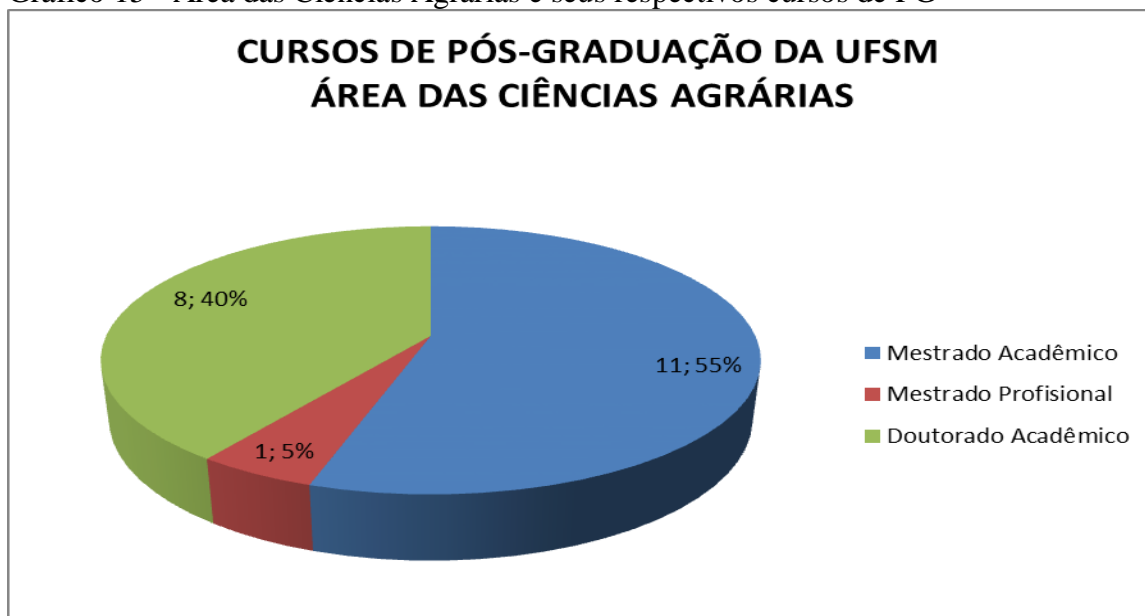
Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Nº. de identidade (RG)

Assinatura do professor participante

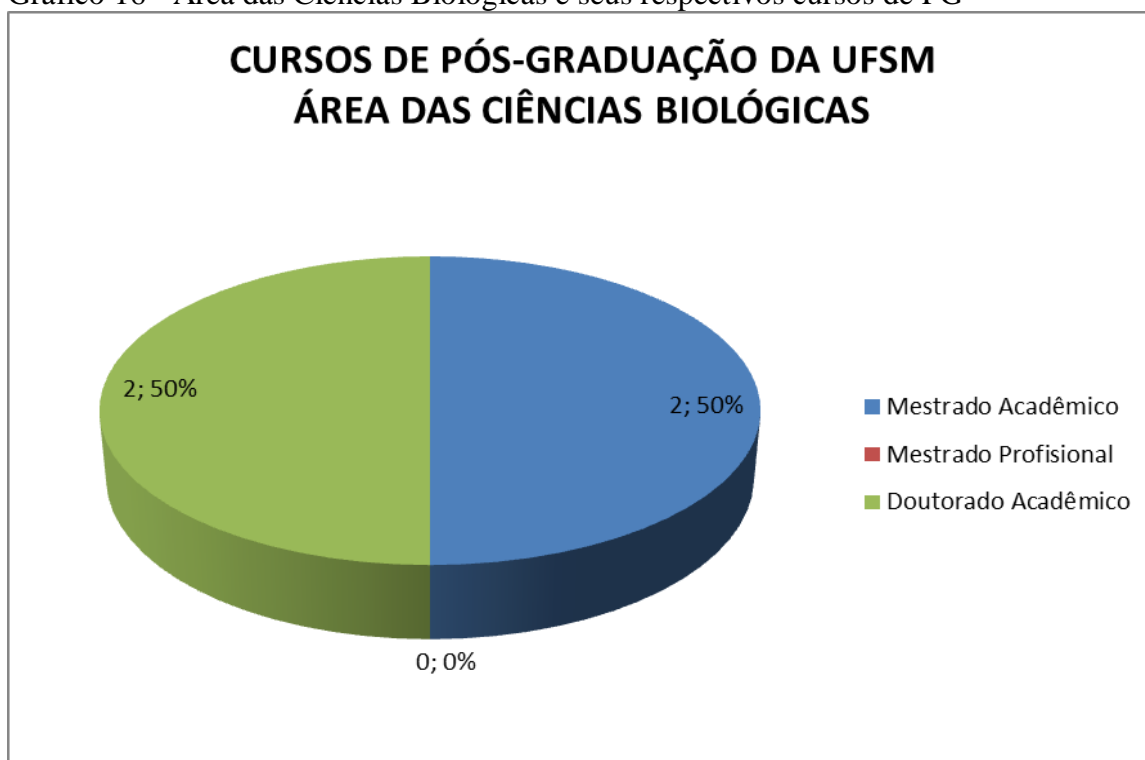
APÊNDICE A

Gráfico 15 - Área das Ciências Agrárias e seus respectivos cursos de PG



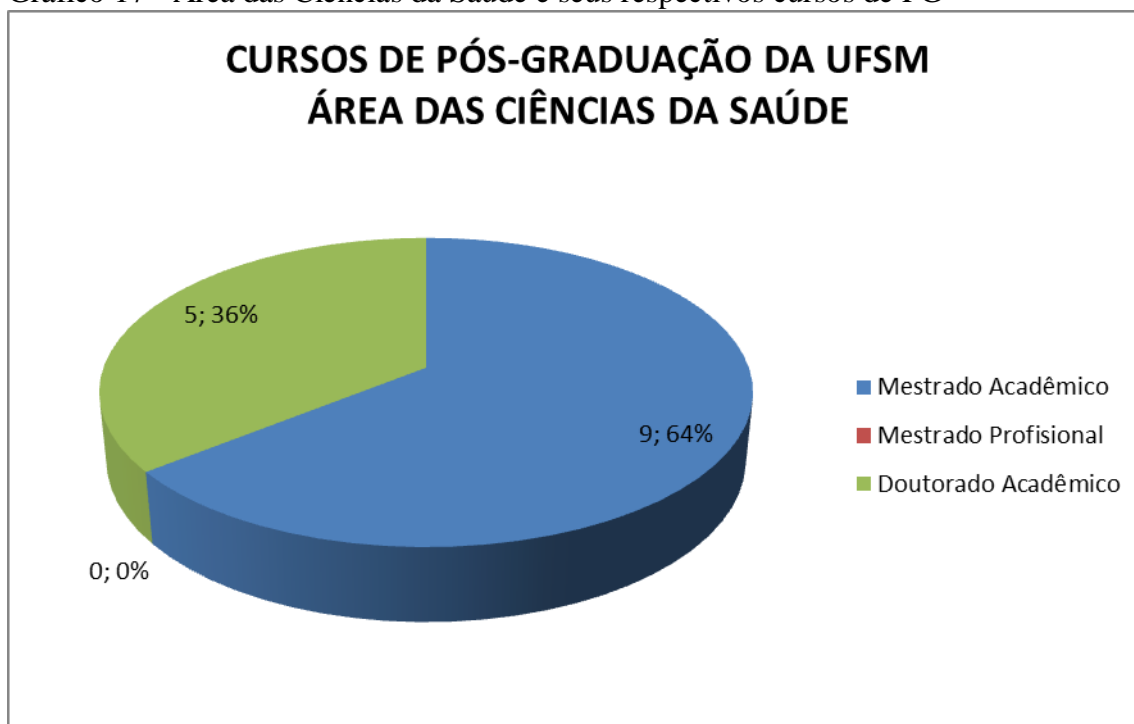
Fonte: O gráfico foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM (2016).

Gráfico 16 - Área das Ciências Biológicas e seus respectivos cursos de PG



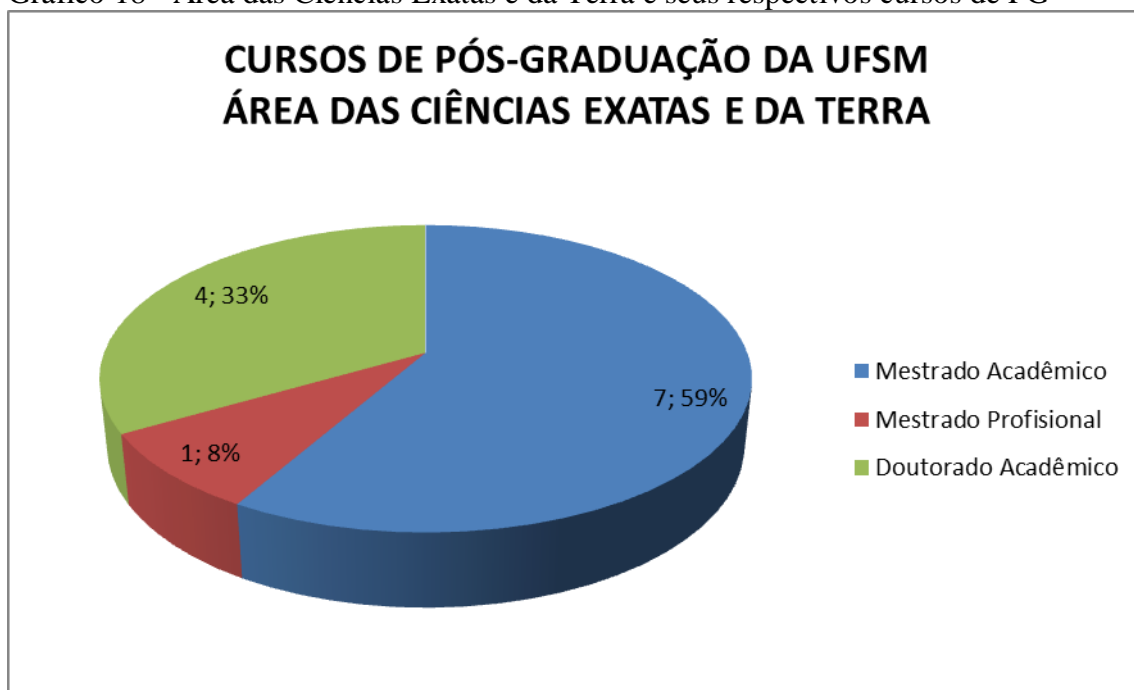
Fonte: O gráfico foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Gráfico 17 - Área das Ciências da Saúde e seus respectivos cursos de PG



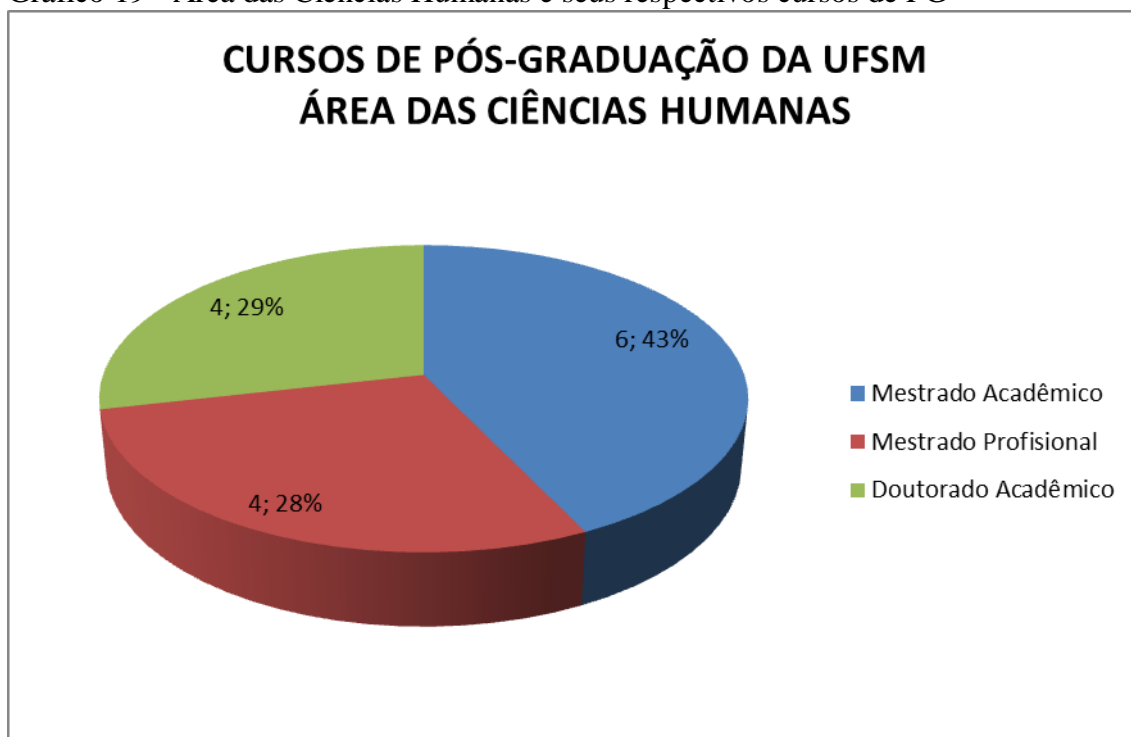
Fonte: O gráfico foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Gráfico 18 - Área das Ciências Exatas e da Terra e seus respectivos cursos de PG



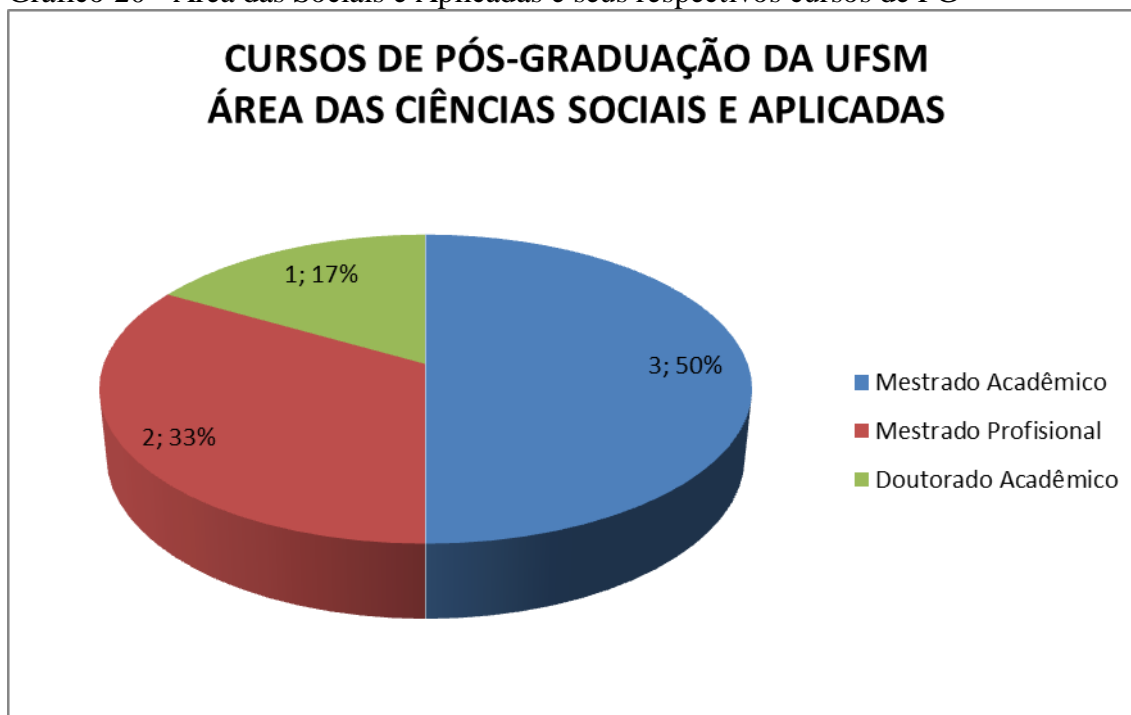
Fonte: O gráfico foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Gráfico 19 - Área das Ciências Humanas e seus respectivos cursos de PG



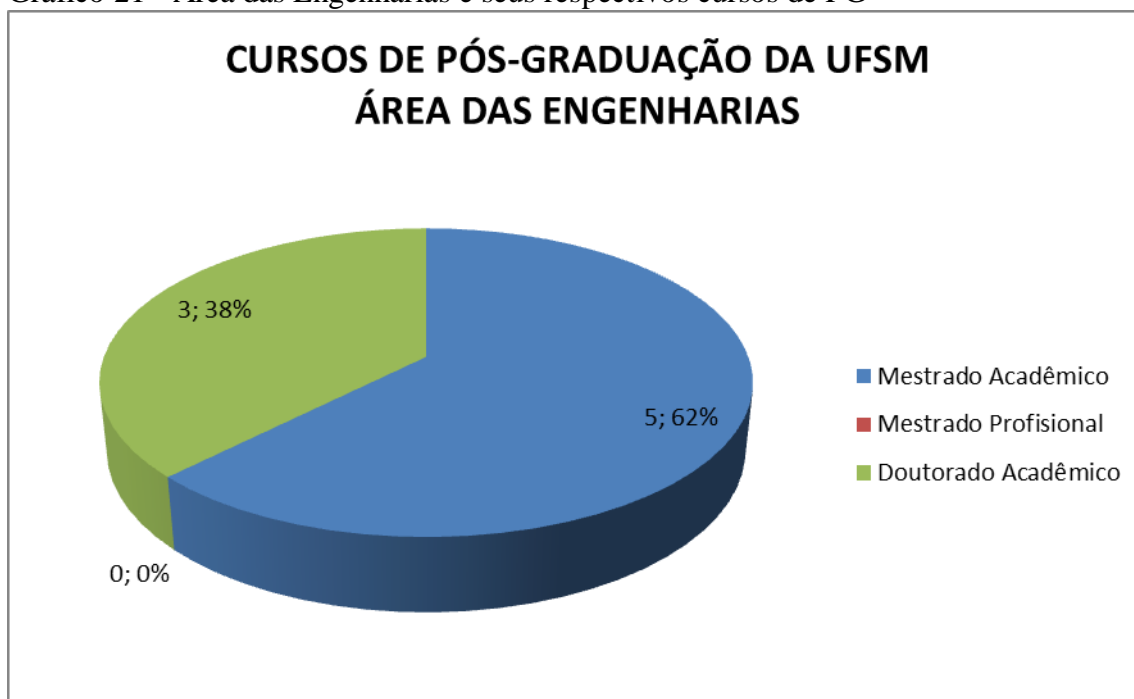
Fonte: O gráfico foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Gráfico 20 - Área das Sociais e Aplicadas e seus respectivos cursos de PG



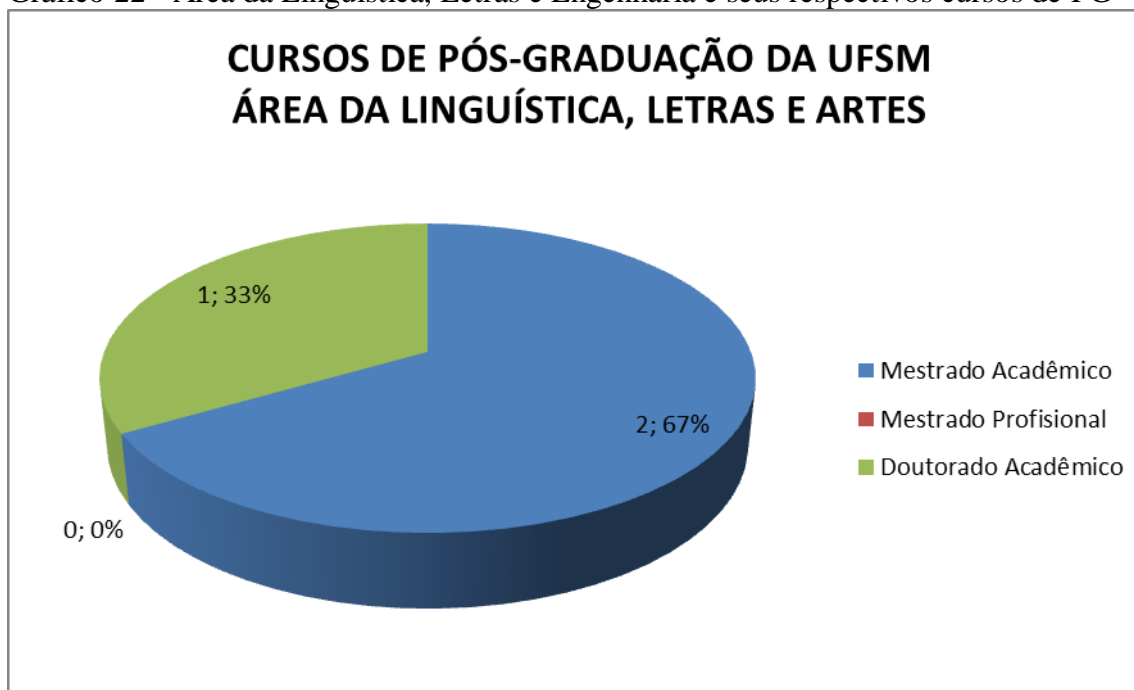
Fonte: O gráfico foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Gráfico 21 - Área das Engenharias e seus respectivos cursos de PG



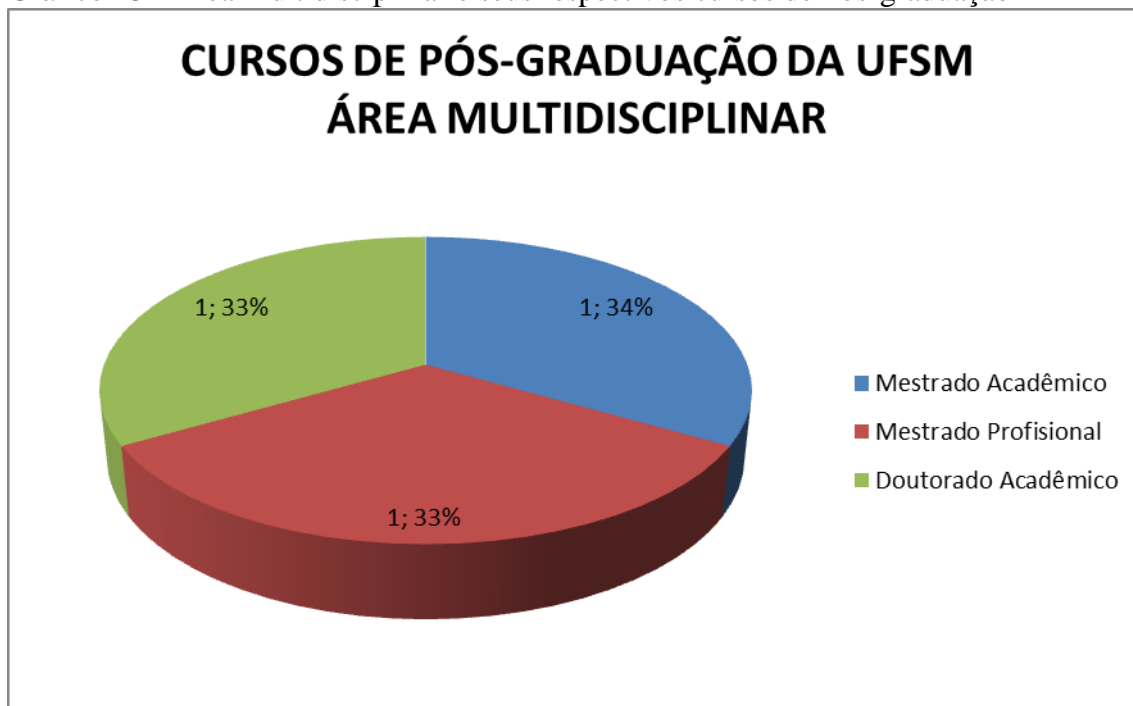
Fonte: O gráfico foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Gráfico 22 - Área da Linguística, Letras e Engenharia e seus respectivos cursos de PG



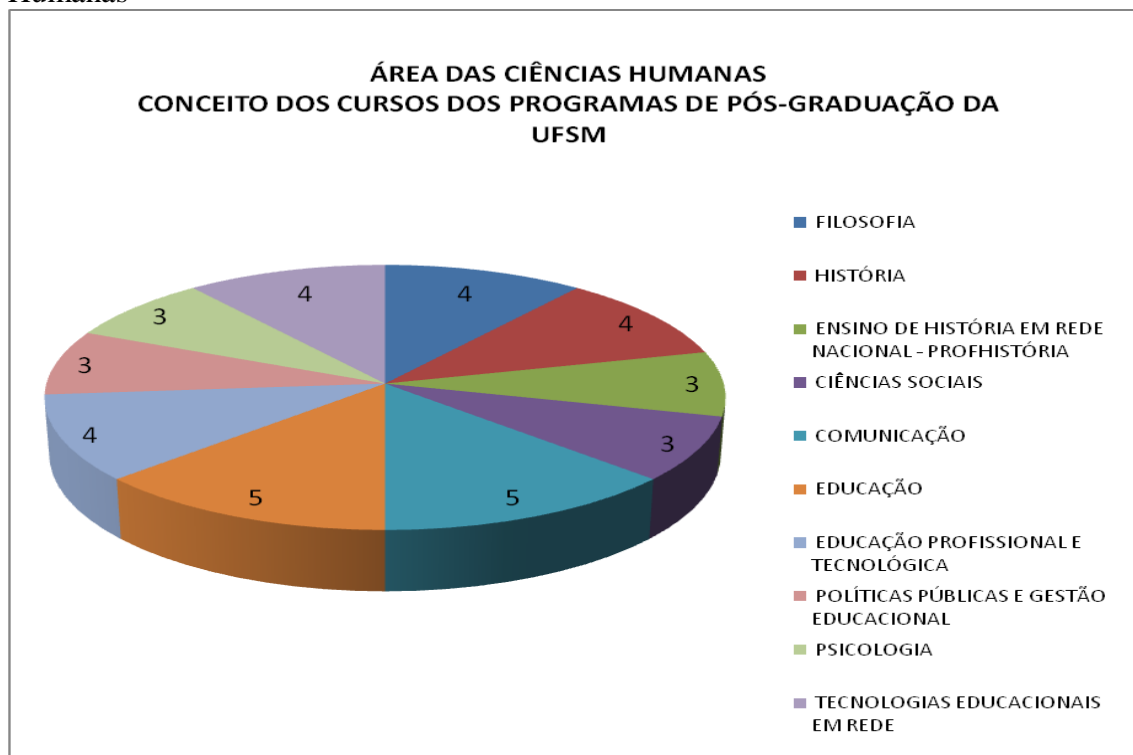
Fonte: O gráfico foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Gráfico 23 - Área Multidisciplinar e seus respectivos cursos de Pós-graduação



Fonte: O gráfico foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Gráfico 24 - Representação do conceito dos cursos do PPG da UFSM da Área das Ciências Humanas



Fonte: O gráfico foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

APÊNDICE B

Quadro 10 - Representação do início dos cursos do PPG de Ciências Agrárias da UFSM em nível *stricto sensu*

ÁREA CIÊNCIAS AGRÁRIAS	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO ACADÊMICO	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA DOUTORADO
AGRICULTURA DE PRECISÃO (COLÉGIO POLITÉCNICO)	01/01/2011 – MP EM FUNCIONAMENTO		
AGRONOMIA		01/01/1971 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/1999 – D EM FUNCIONAMENTO
AGRONOMIA - AGRICULTURA E AMBIENTE (FREDERICO WESTPHALEN)		01/01/2011 – MA EM FUNCIONAMENTO	
AGROBIOLOGIA		01/01/2010 – MA EM FUNCIONAMENTO	
CIÊNCIA DO SOLO		01/01/2003 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2003 – D EM FUNCIONAMENTO
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DOS ALIMENTOS		01/01/1985 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2009 – D EM FUNCIONAMENTO
ENGENHARIA AGRÍCOLA		01/01/1972 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2001 – D EM FUNCIONAMENTO
ENGENHARIA FLORESTAL		01/01/1990 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/1997 – D EM FUNCIONAMENTO
EXTENSÃO RURAL		01/01/1975 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2008 – D EM FUNCIONAMENTO
MEDICINA VETERINÁRIA		01/01/1974 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/1997 – D EM FUNCIONAMENTO
ZOOTECNIA		01/01/1974 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2004 – D EM FUNCIONAMENTO
AGRONEGÓCIO		08/08/2016 – MA EM FUNCIONAMENTO	

Fonte: O quadro foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Quadro 11 - Representação do início dos cursos do PPG de Ciências Biológicas da UFSM em nível *stricto sensu*

ÁREA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO ACADÊMICO	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA DOUTORADO
BIODIVERSIDADE ANIMAL		01/01/2003 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2009 – D EM FUNCIONAMENTO
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: BIOQUÍMICA TOXICOLÓGICA		01/01/1998 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2003 – D EM FUNCIONAMENTO

Fonte: O quadro foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Quadro 12 - Representação do início dos cursos do PPG de Ciências da Saúde da UFSM em nível *stricto sensu*

ÁREA CIÊNCIAS DA SAÚDE	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO ACADÊMICO	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA DOUTORADO
DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO HUMANA		01/01/1992 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2011 – D EM FUNCIONAMENTO
CIÊNCIAS DA SAÚDE	01/01/2011 – MP EM FUNCIONAMENTO		
CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS		01/01/2004 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2012 – D EM FUNCIONAMENTO
CIÊNCIAS ODONTOLÓGICAS		01/01/2008 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2013 – D EM FUNCIONAMENTO
ENFERMAGEM		01/01/2007 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2014 – D EM FUNCIONAMENTO
‘EDUCAÇÃO FÍSICA		01/01/2012 – MA EM FUNCIONAMENTO	
FARMACOLOGIA		01/01/2006 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2009 – D EM FUNCIONAMENTO
GERONTOLOGIA		01/01/2014 – MA EM FUNCIONAMENTO	
REABILITAÇÃO FUNCIONAL		03/08/2015 – MA EM FUNCIONAMENTO	
CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO		01/01/1979 – MA DESATIVADO EM 29/06/1994	01/01/1991 – D – INICIO DESATIVADO EM 29/06/1994
CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS FARMACÊUTICAS		01/01/1992 – MA - INICIO 22/06/1995 – DESATIVADO	

NANOTECNOLOGIA FARMACÊUTICA			01/01/2011 – D EM FUNCIONAMENTO
--------------------------------	--	--	------------------------------------

Fonte: O quadro foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Quadro 13 - Representação do início dos cursos do PPG de Ciências Exatas e da Terra da UFSM em nível *stricto sensu*

CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO ACADÊMICO	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA DOUTORADO
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO		01/01/2007 – MA EM FUNCIONAMENTO	
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E ENSINO DE FÍSICA		01/01/2013 – MA EM FUNCIONAMENTO	
FÍSICA		01/01/1994 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/1999 – D EM FUNCIONAMENTO
GEOGRAFIA		01/01/2003 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2013 – D EM FUNCIONAMENTO
MATEMÁTICA		01/01/2007 – MA EM FUNCIONAMENTO	
METEOROLOGIA		01/01/2008 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2013 – D EM FUNCIONAMENTO
MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL - PROFMAT	01/01/2011 – MP EM FUNCIONAMENTO		
QUÍMICA		01/01/1985 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/1993 – D EM FUNCIONAMENTO

Fonte: O quadro foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Quadro 14 - Representação do início dos cursos do PPG de Ciências Humanas da UFSM em nível *stricto sensu*

ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO ACADÊMICO	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA DOUTORADO
FILOSOFIA		01/01/1973 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2011 – D EM FUNCIONAMENTO
HISTÓRIA		01/01/2011 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2015 – D EM FUNCIONAMENTO
ENSINO DE HISTÓRIA EM REDE NACIONAL - PROFHISTÓRIA	01/08/2014 – MP EM FUNCIONAMENTO		
CIÊNCIAS SOCIAIS		01/01/2008 – MA EM FUNCIONAMENTO	

COMUNICAÇÃO		01/01/2006 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2012 – D EM FUNCIONAMENTO
EDUCAÇÃO		01/01/1970 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2008 – D EM FUNCIONAMENTO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA		23/04/2015 – MA EM FUNCIONAMENTO	
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL	11/05/2015 – MP EM FUNCIONAMENTO		
PSICOLOGIA		01/01/2009 – MA EM FUNCIONAMENTO	
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE	01/01/2013 – MP EM FUNCIONAMENTO		

Fonte: O quadro foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Quadro 15 - Representação do início dos cursos do PPG de Ciências Sociais e Aplicadas da UFSM em nível *stricto sensu*

ÁREA CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO ACADÊMICO	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA DOUTORADO
ADMINISTRAÇÃO	01/01/2011 – MP EM FUNCIONAMENTO	01/01/2003 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2012 – D EM FUNCIONAMENTO
DIREITO		01/01/2013 – MA EM FUNCIONAMENTO	
ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO		01/01/2011 – MA EM FUNCIONAMENTO	
INTEGRAÇÃO LATINO – AMERICANA		01/01/1993 – MA – INÍCIO 02/12/1996 – DESATIVADO	

Fonte: O quadro foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, em 2016.

Quadro 16 - Representação do início dos cursos do PPG em Engenharia da UFSM em nível *stricto sensu*

ÁREA ENGENHARIAS	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO ACADÊMICO	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA DOUTORADO
ENGENHARIA AMBIENTAL		01/01/2012 – MA EM FUNCIONAMENTO	
ENGENHARIA CIVIL		01/01/1994 – MA EM FUNCIONAMENTO	11/08/2014 – D EM FUNCIONAMENTO

ENGENHARIA ELÉTRICA		01/01/1974 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/1999 – D EM FUNCIONAMENTO
ENGENHARIA DE PROCESSOS		2007 – MA *****	LIGAR
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO		01/01/1974 – MA EM FUNCIONAMENTO	
ENGENHARIA QUÍMICA		01/01/2008 – MA EM FUNCIONAMENTO	02/03/2015 – D EM FUNCIONAMENTO
GEOMÁTICA		01/01/2003 – MA – INÍCIO 01/01/2003 – DESATIVADO	

Fonte: O quadro foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

Quadro 17 - Representação do início dos cursos do PPG de Linguística, Letras e Artes da UFSM em nível *stricto sensu*

ÁREA LINGUISTICA, LETRAS E ARTES	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTR. PROF.	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTR. ACAD.	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA DOUTORADO
ARTES VISUAIS		01/01/2007 – MA EM FUNCIONAMENTO	
LETRAS		01/01/1988 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2003 – D EM FUNCIONAMENTO

Fonte: O quadro foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, em 2016.

Quadro 18 - Representação do início dos cursos do PPG Multidisciplinar da UFSM em nível *stricto sensu*

ÁREA MULTIDICIPLINAR	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA MESTRADO ACADÊMICO	DATA DE INÍCIO DO PROGRAMA DOUTORADO
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE		01/01/2008 – MA EM FUNCIONAMENTO	01/01/2008 – D EM FUNCIONAMENTO
PATRIMÔNIO CULTURAL	01/01/2008 – MP EM FUNCIONAMENTO		

Fonte: O quadro foi elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do site dos PPG da UFSM, (2016).

APÊNDICE C

TÓPICOS GUIA - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES/PESQUISADORES

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

PROJETO DE TESE:

PESQUISADORA: Silvana Zancan**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan**TÍTULO:** A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR EM CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

1º Tópico Guia: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAL E FORMATIVA

1) Nome (fictício para a identificação durante a entrevista):.....

2) Sexo:

() Feminino () Masculino

3) Faixa etária:

() 24 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() 51 a 60 anos

() 61 anos ou mais

4) Formação inicial:

() licenciatura () bacharelado

5) Há quanto tempo concluiu a graduação?

6) Titulação máxima:

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Livre Docente

- 7) Tempo de atuação na docência, considerando as experiências como professor da Educação Básica, professor em outra Instituição de Ensino Superior, Secretarias ou outras instâncias educativas, se houver?
- 8) Ano de ingresso nesta universidade como docente. Possui Regime de Dedicação Exclusiva? Qual situação funcional na universidade?
- 9) Cursos em que atua na UFSM (graduação e Pós-graduação)?
- 10) Tempo de atuação na docência (Pós-graduação)? Em que ano ingressou? Atua no mestrado e no doutorado? Quantas horas de trabalho semanais? Quantas disciplinas? Quantas orientações?
- 11) Tempo de atuação na docência (graduação)? Quantas horas de trabalho semanais no semestre? Quantas disciplinas no semestre? Orienta na graduação neste semestre? Quantas orientações possui neste semestre? Qual seu envolvimento com atividades de ensino nesta instituição?
- 12) Conte sua inserção na docência e na Pós-graduação?
- 13) Como você se constituiu professor/pesquisador?
- 14) Que experiências você considera mais marcantes como professor pesquisador?
- 15) Qual seu envolvimento com atividades de pesquisa (Líder de grupo de pesquisa, Vice-líder de grupo de pesquisa, Membro de grupo de pesquisa)?
- 16) Qual seu envolvimento com atividades de extensão (Participante em atividades de extensão, coordenador de atividades de extensão)?
- 17) Possui envolvimento com atividades de gestão universitária, (colegiados, núcleos docentes, coordenação de curso, comissões, conselhos, cargo administrativo). Em caso, afirmativo, relate.

2º Tópico Guia: CONTEXTOS EMERGENTES

17. O que você considera que caracterizam contextos emergentes. Tem conhecimento sobre o Sistema de reserva de vagas/cotas, as Tecnologias assistivas, Ambientes virtuais de aprendizagem - Moodle, Tempos e espaços administrativos – gestão, Internacionalização - mobilidade acadêmica.
- 18) Você se sente preparado para desenvolver suas atividades de pesquisa em contextos emergentes? Por quê?

Fonte: Os tópicos foram elaborados pela pesquisadora, a partir do atual projeto desenvolvido pelo GPFOPE.