

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

**AMBIÊNCIA [TRANS] FORMATIVA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NO
INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Neiva Viera Trevisan

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**AMBIÊNCIA [TRANS] FORMATIVA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NO INÍCIO DA
CARREIRA DOCENTE**

Neiva Viera Trevisan

Dissertação apresentada à Banca Examinadora e ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Adriana Moreira da Rocha, Dr.

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

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

Viera Trevisan, Neiva
Ambiência [Trans] Formativa na Educação Superior:
Processos de Resiliência no Início da Carreira Docente /
Neiva Viera Trevisan.-2014.
140 p.; 30cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2014

1. Ambiência [Trans] Formativa 2. Início da carreira
docente 3. Educação Superior 4. Resiliência docente 5.
Narrativas autobiográficas I. Moreira da Rocha, Adriana
II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

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

**AMBIÊNCIA [TRANS] FORMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE**

Elaborado por
Neiva Viera Trevisan

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Prof.^a Carolina Moreira da Silva Fernandes de Sousa, Dr.
(Universidade do Algarve/Portugal)

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

Santa Maria, 20 de março de 2014.

Dedico esta dissertação às pessoas que fazem parte desta conquista:

Meus amados filhos, Laís e Eduardo.

Meu esposo, Amarildo.

Meus Pais, José e Gilda.

Meus irmãos Valmir e Valdemir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me propiciar esta experiência inexplicável.

À minha família, em especial, aos meus pais e irmãos pela superação das dificuldades.

Aos meus filhos, Laís e Eduardo pela presença constante e incentivadora nesta caminhada.

Ao Amarildo pelo incentivo, carinho e compreensão.

Às tias Angela, Theresinha e Lídia pelo incentivo aos estudos nos primórdios da infância.

À orientadora e amiga, que confiou e me guiou incansavelmente neste caminho de formação.

Aos colegas do GPKÓSMOS, que muito contribuíram para esta construção, em especial:

Mariana, Carina, Lucas, Franciele, Andriza, Danilo,

Adriana Z., Janilse, Luciana, Edenise, Michele,

Karine W., Karine M., Bruno, Fabiane.

Aos membros da banca pelas significativas contribuições.

Aos meus professores desde os Anos Iniciais até o momento, por fazerem parte da espiral

[auto] formativa.

À comunidade escolar do Colégio Estadual Prof.^a Edna May Cardoso pelo apoio ao meu desenvolvimento profissional docente.

RESUMO

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

AMBIÊNCIA [TRANS] FORMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

AUTORA: NEIVA VIERA TREVISAN
ORIENTADORA: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA

A presente dissertação tem como temática central os anos iniciais da docência na Educação Superior no âmbito da formação de professores, ou seja, os protagonistas da investigação são professores principiantes na docência universitária. O objetivo geral foi investigar como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente por meio da reconstrução narrativa da trajetória inicial de professores formadores em uma universidade pública. Os sujeitos, professores principiantes atuantes no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (CE/UFSM), aceitaram compartilhar a sua experiência, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Sendo uma pesquisa qualitativa de abordagem narrativa autobiográfica, o processo metodológico envolveu: [1] questionário exploratório para identificação dos sujeitos que atendem ao critério tempo de docência na Educação Superior pública e [2] entrevistas narrativas gravadas e transcritas. A análise e interpretação dos dados foram desenvolvidas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), na ótica de Roque Moraes (2003). A definição teórico-conceitual foi construída a partir dos seguintes conceitos: **resiliência docente** (GROTBERG, 2005; YUNES; TAVARES, 2001; SOUSA, 2009); **formação** (IMBERNÓN, 2009 a; 2009 b; 2010; NÓVOA, 1998; 2007; HUBERMAN, 1995; ABRAHAM, 2000; ESTEVE, 1992; ARROYO, 2009); **narrativas** (JOSSO, 2010); **início da carreira docente** (RUÍZ, 2008; MARCELO GARCIA, 2009); **Educação Superior** (ISAÍÁ; BOLZAN, 2011); e **ambiência [trans]formativa** (MACIEL, 1995; 2000; 2006; 2009; 2010; MACIEL; VIERA TREVISAN, 2013). Esperamos ter contribuído com a educação e a formação de professores para a Educação Superior, com um aporte teórico que traz à discussão a temática do início da carreira docente no Ensino Superior, considerando a ambiência [trans]formativa, os processos formativos e a resiliência docente, apontando para as necessidades, por um lado, de escuta sensível aos professores principiantes e suas carências e, por outro, de as instituições de Educação Superior levarem em conta em suas políticas de ingresso e permanência de docentes não apenas o acolhimento no início da carreira, como também a formação e o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Ambiência [trans]formativa. Início da carreira docente. Educação Superior. Resiliência docente. Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

Master Thesis
Post-Graduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

AMBIENCE [TRANS] FORMATIVE IN HIGHER EDUCATION: PROCESSES OF RESILIENCE IN THE BEGINNING OF TEACHING CAREER

AUTHOR: NEIVA VIERA TREVISAN
ADVISER: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA

This present thesis has as central theme the initial years of teaching in Higher Education within the framework of teacher education, in other words, the protagonists of investigation are novice teachers at a teacher education program graduate entering teaching. The general objective was to investigate how it constitutes the teaching in beginning of career in higher education, considering the ambience, the formative processes and teaching resilience through narrative reconstruction of the initial trajectory of teacher educators at a public university. The subjects, novice teachers working at the Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (CE/UFSM), accepted to share their experience, by Statement of Informed Consent - SIC. It is a qualitative search of autobiographical narrative approach, the methodological process involved: [1] exploratory questionnaire to identify the subjects that meet the criteria of time teachers in public higher education and [2] narrative interviews recorded and transcribed. The analysis and interpretation of data were developed by way of Textual Discourse Analysis (TDA), the optical of Roque Moraes (2003). The definition of theoretical-conceptual was constructed as from the following concepts: **teaching resilience** (GROTBERG, 2005; YUNES; TAVARES, 2001; SOUSA, 2009), **formation** (IMBERNÓN, 2009a, 2009 b, 2010; NÓVOA, 1998; 2007; HUBERMAN, 1995; ABRAHAM, 2000; ESTEVE, 1992; ARROYO, 2009), **narratives** (JOSSO, 2010); **beginning of teaching career** (RUÍZ, 2008; MARCELO GARCIA, 2009), **higher education** (ISAÍA; BOLZAN, 2011) and **ambience [trans] formative** (MACIEL, 1995; 2000; 2006; 2009; 2010; MACIEL; TREVISAN, 2013). We hope to have contributed to the education and formation of teachers for the higher education, with a theoretical contribution that brings the discussion the topic of beginning teaching career in higher education, considering the ambience [trans] formative, the formative processes and the teaching resilience, pointing to the needs, on the one hand, sensitive listening to novice teachers and their needs and, on the other hand, the institutions of higher education take into account in their admission policies and permanence of teachers not only the reception in beginning career, as also the formation and the teachers professional development.

Keywords: Ambience [trans] formative. Beginning teaching career. Higher Education. Teacher resilience. Autobiographical narratives.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Delimitação temática e desdobramentos..... | 24 |
| Quadro 2 - Instrumento Exploratório..... | 28 |
| Quadro 3 - Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa narrativa..... | 30 |
| Quadro 4 - Proposição de eixos narrativos e tópicos-guia..... | 36 |
| Quadro 5 - Matriz de análise individual..... | 37 |
| Quadro 6 - Matriz de análise coletiva..... | 38 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Elementos delimitadores da investigação..... | 25 |
| Figura 2 - Tramas conceituais..... | 56 |
| Figura 3 - Elos [re] significantes de experiências formativas..... | 63 |
| Figura 4 - Engrenagem de inter-relações..... | 67 |
| Figura 5 - Espiral [auto] formativa..... | 69 |
| Figura 6 - Constructo da pesquisa..... | 70 |
| Figura 7 - Elementos constitutivos da docência..... | 72 |
| Figura 8 – Interdimensões da resiliência docente..... | 113 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|------------|
| Anexo A - Parecer Consubstanciado do CEP..... | 125 |
|--|------------|

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|---|-----|
| Apêndice A - Carta de apresentação do pesquisador à instituição..... | 129 |
| Apêndice B - Termos de Autorização Institucional..... | 130 |
| Apêndice C - Termo de Confidencialidade..... | 133 |
| Apêndice D - Instrumento Exploratório de Pesquisa..... | 134 |
| Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE..... | 136 |
| Apêndice F - Síntese do conhecimento atual do tema..... | 138 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTROITO | 14 |
| INTRODUÇÃO | 20 |
| CAPÍTULO 1 NA TRILHA DO CONHECIMENTO... CAMINHOS PERCORRIDOS | 22 |
| 1.1 Área temática | 22 |
| 1.2 Questões problematizadoras | 22 |
| 1.2.1 Questão geradora | 22 |
| 1.2.2 Questões consequentes | 22 |
| 1.3 Objetivos | 23 |
| 1.3.1 Objetivo geral | 23 |
| 1.3.2 Objetivos específicos | 23 |
| 1.4 Fluxograma da investigação | 25 |
| 1.5 Concepção e detalhamento da investigação | 26 |
| 1.5.1 Cenários e protagonistas | 26 |
| 1.5.2 Pesquisa qualitativa: abordagem narrativa [auto] biográfica | 31 |
| 1.5.3 Busca e análise das informações | 34 |
| 1.6 Comitê de Ética em Pesquisa | 39 |
| CAPÍTULO 2 EM BUSCA DE REFERENCIAIS E ENTRELAÇAMENTOS CONCEITUAIS | 40 |
| 2.1 O conhecimento atual do tema | 40 |
| 2.2 Proposições para o caminho dissertativo | 51 |
| 2.3 Docência na Educação Superior: tramas conceituais entre ambiência [trans]formativa, processos formativos e resiliência docente | 55 |
| 2.3.1 Docência na Educação Superior | 56 |
| 2.3.2 Formação do Formador | 57 |
| 2.3.3 Processos formativos, ambiência [trans] formativa e resiliência docente: elos ressignificantes das experiências formativas | 62 |
| CAPÍTULO 3 O ENFRENTAMENTO DA REALIDADE NA BUSCA DE RESILIÊNCIA: NARRATIVAS DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA | 72 |
| 3.1 Breve contextualização dos sujeitos da pesquisa | 73 |
| 3.2 Motivações Profissionais | 75 |
| 3.2.1 Opção Profissional | 75 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 3.2.2 | Motivação Inicial para a Carreira | 76 |
| 3.2.3 | Expectativas profissionais | 77 |
| 3.2.4 | Planificação da Carreira | 79 |
| 3.3 | Ambiência Institucional | 80 |
| 3.3.1 | Condições da instituição oferecidas para a carreira docente | 81 |
| 3.3.2 | Acolhimento aos novos docentes | 83 |
| 3.3.4 | Rede/programa de formação – desenvolvimento profissional docente | 85 |
| 3.3.5 | Espaços de atuação (ensino, pesquisa, extensão, gestão) | 87 |
| 3.4 | Resiliência Docente | 88 |
| 3.4.1 | Estratégias de sobrevivência | 89 |
| 3.4.2 | Interação com colegas | 90 |
| 3.4.3 | Oportunidades de inserção profissional | 91 |
| 3.4.4 | Comportamentos resilientes | 92 |
| 3.5 | Ambiência Positiva | 94 |
| 3.5.1 | Motivação | 94 |
| 3.5.2 | Bem-estar | 96 |
| 3.5.3 | Autorrealização | 97 |
| 3.5.4 | Autoconhecimento | 99 |
| 3.5.5 | Pertencimento | 101 |
| 3.5.6 | Estratégias solucionadoras de problemas/dilemas | 102 |
| 3.6 | Complexidade da Docência | 105 |
| 3.6.1 | Mobilização/implicação nas atividades institucionais | 106 |
| 3.6.2 | Inserção do professor nas atividades acadêmicas | 108 |
| 3.7 | Sistematizando as narrativas | 110 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 115 |
| | REFERÊNCIAS | 118 |
| | ANEXOS | 124 |
| | APÊNDICES | 128 |

INTROITO

Pensar é transgredir

*Não lembro em que momento percebi que viver deveria ser uma permanente reinvenção de nós mesmos [...]
Mas compreendi, num lampejo: então é isso, então é assim.
Apesar dos medos, convém não ser demais fútil nem demais acomodada. [...]
Para reinventar-se é preciso pensar: isso aprendi muito cedo.
[...]
Muita inquietação por baixo das águas do cotidiano. [...]
Cada porta, uma escolha. Muitas vão se abrir para um nada ou para algum absurdo. Outras, para um jardim de promessas. Alguma, para a noite além da cerca. Hora de tirar os disfarces, aposentar as máscaras e reavaliar: reavaliar-se.
Pensar pede audácia, pois refletir é transgredir a ordem do superficial que nos pressiona tanto. [...]
Mas pensar não é apenas a ameaça de enfrentar a alma no espelho: é sair para as varandas de si mesmo e olhar em torno, e quem sabe finalmente respirar. [...]
Se nos escondermos num canto escuro abafando nossos questionamentos, não escutaremos o rumor do vento nas árvores do mundo. [...]
Os ganhos ou os danos dependem da perspectiva e possibilidades de quem vai tecendo a sua história. O mundo em si não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui identidade, sem o nosso pensamento que lhe confere alguma ordem. [...]
Para viver de verdade, pensando e repensando a existência, para que ela valha a pena, é preciso ser amado; e amar; e amar-se. Ter esperança; qualquer esperança. [...]
Sonhar, porque se desistimos disso apaga-se a última claridade e nada mais valerá a pena. [...]
E que o mínimo que a gente faça seja, a cada momento, o melhor que afinal se conseguiu fazer.*

(Lya Luft, 2004)

O percurso vital, profissional e acadêmico: tramando fios de sentido.

A minha¹ história de vida escolar se inicia aos sete anos de idade, ingressando na então 1ª série, lá no interior do município de Ivorá. A escola ficava a três quilômetros da minha casa, sendo que esse percurso eu fazia a pé. Nessa escola eu estudei até a 5ª série. Muitas foram as experiências durante esse tempo: a hora do recreio, como brincávamos, os colegas, as professoras ... Destas tenho boas lembranças (de algumas) e, também nem tão boas assim (de uma em especial, pois às vezes nos humilhava quando errávamos alguma coisa). O restante do Ensino Fundamental (6ª, 7ª e 8ª Séries) eu cursei na Escola da Sede do Município. Novos colegas, novos professores, novas experiências, percorria os três quilômetros a pé e o restante de ônibus. Meus pais, pequenos agricultores, nos mantinham (eu e meu irmão mais velho) com muitas dificuldades financeiras, pois tínhamos que pagar o transporte, os livros, dentre outras despesas. Mas, sempre nos incentivaram a estudar. No Ensino Médio, fui estudar em um Colégio de Freiras, na cidade de Canoas. Estudei por dois anos lá, fazendo o Curso do Magistério; outras novas experiências (morar fora de casa, em um convento com outras meninas de diferentes lugares do Estado, novas colegas de aula, cidade grande...). Foram dois anos de muitas aprendizagens, em diferentes aspectos da vida (escolar, religiosa, social, cultural...). No 3º Ano do Ensino Médio, como eu não quis mais estudar no Colégio das Irmãs, fui para o município de Júlio de Castilhos, onde também fiz o Estágio. Novamente tive outras experiências: amigos, colegas, professores e também alunos (no estágio). Neste momento, ao escrever minha trajetória, muitas lembranças vêm à tona e percebo quanto tempo já se passou (eu não tinha nem 18 anos). No ano seguinte, fui trabalhar como professora contratada pelo município de Ivorá, em uma escola do interior, sendo que precisei ir morar na casa de parentes (que moravam nessa localidade), durante a semana, para poder ir trabalhar. Assim, no decorrer do ano, fui me preparando para o vestibular, o qual realizei em 1990, para Pedagogia aqui na UFSM; fui aprovada na 2ª turma, ou seja, com início das aulas em agosto. Então, no 1º semestre ainda trabalhei na mesma escola do ano anterior e, no 2º semestre dei início a uma nova etapa na minha vida – comecei a cursar Pedagogia.

A trajetória de formação no Curso foi marcada por muitas idas e vindas: prestei concurso para o município de Ivorá e também para o Estado. Acabei sendo nomeada nos dois, em 1992. Tranquei a faculdade e voltei para casa, em Ivorá, de onde eu ia trabalhar nas

¹ Neste capítulo introdutório utilizarei a primeira pessoa do singular, por tratar-se de minha trajetória. Na tessitura deste trabalho, que foi compartilhado com a professora orientadora, passo a utilizar a primeira pessoa do plural.

escolas (uma municipal – no interior, e outra estadual – na sede). Na escola estadual eu tive a oportunidade de ser colega de pessoas que haviam sido meus professores no ensino básico – uma experiência ímpar. Nesse meio tempo, eu casei. Por algumas vezes consegui vir até a Universidade e cursar algumas disciplinas; alguns semestres eu trancava. Tive a filha, nos mudamos para Santa Maria e, com o tempo, consegui colocar os estudos da faculdade em dia, conseguindo formar-me em 2000, ou seja, levei uma década para fazer o Curso de Pedagogia, sempre mantendo a esperança de que eu conseguiria.

Com a vinda para Santa Maria, tive que buscar outras escolas para trabalhar (primeiramente Margarida Lopes, depois Paulo Lauda – antigo CIEP e, por último, Edna May Cardoso – onde estou até hoje). Logo após o término do Curso de Pedagogia, tive o segundo filho. E em 2001 iniciei o Curso de Especialização em Gestão Educacional, terminando-o em 2002. Também tive a oportunidade de cursar três disciplinas no Curso de Mestrado em Engenharia da Produção da UFSM, como aluna especial. Essa foi uma experiência/momento muito particular de elaboração/construção de aprendizagens importantes e significativas com esse grupo de professores e estudantes. Depois desse período, por vários momentos e maneiras, mantive contato com grupos de pesquisa e, como professora da rede convidada, no Mestrado.

Em 2009, tive a oportunidade de iniciar o trabalho como tutora do Curso de Pedagogia, modalidade de Educação a Distância (EAD) - uma experiência ímpar, enriquecedora de conhecimentos, de relações interpessoais presenciais e à distância. Esse é um trabalho que demanda muita responsabilidade, proximidade (mesmo estando longe), atenção, compreensão, apoio e incentivo.

Muitos foram os momentos em que retornei à Universidade: para terminar o curso de Pedagogia, para fazer Especialização em Gestão Educacional, participar de Grupo de Pesquisa, atuar como tutora da EAD, fazer disciplina como aluna especial da Pós-Graduação em Educação. Todos esses momentos são considerados por mim como oportunidades de formação continuada, tendo como horizonte também a possibilidade de vir a participar da seleção para o Mestrado.

GPKOSMOS... Compartilhando conhecimentos e experiências

Assim, com o objetivo de dar continuidade a minha qualificação profissional, em 2010 comecei a participar do Grupo de Pesquisa KOSMOS - Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de Formação, que tem como linhas de pesquisa: educação digital; educação em ambientes virtuais; redes de formação e desenvolvimento profissional, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, trabalho como coordenadora pedagógica no Colégio estadual Professora Edna May Cardoso, no turno da tarde. A realidade (profissional e pessoal) está me trazendo muitas inquietações e ansiedade; às vezes, desconforto e insatisfação. Mas, também, é essa realidade que está me ajudando a tomar a decisão de “investir” na continuidade da minha formação.

Compreendo esse contexto permanente de formação ao mesmo tempo como possibilidade de aprendizagens contínuas, e também como um processo de ir e vir de formação inicial, pois me percebo nesse movimento de estar sempre (re) iniciando, ou seja, um processo contínuo de retomada de aprendizagens. É uma constante busca por alternativas/possibilidades para “solucionar” situações que causam dificuldades no andamento do trajeto profissional e pessoal. Ao passar (até o momento) pela “experiência labiríntica”² na minha trajetória de vida profissional (e imbricada na pessoal) muitos foram os sentimentos de impotência, de decepção (e até de revolta em alguns momentos), de inquietude que acompanharam esse processo, às vezes dolorido e sufocante mas também de alívio e de realização, percebendo o movimento de desenvolvimento pessoal e profissional por meio das minhas atitudes e ações. Entendo, atualmente, esse processo como trajetória formativa recheada de experiências significativas, resultando em aprendizagens. Compreendo também esse cenário como complexo, pois se refere à “transformação das vivências em experiências formativas” (JOSSO, 2004) e, portanto, repletas de significados que se tornam inerentes à constituição da docência.

² Ada Abraham (2000), no artigo *El universo profesional del enseñante: un laberinto bien organizado*, entende que um desenvolvimento profissional superador do mal-estar docente poderá ocorrer partindo do modelo exploratório da metáfora do labirinto. Nesse texto, a autora discorre sobre o percurso profissional do professor, seus dilemas e angústias, comparado à metáfora do labirinto da mitologia grega. A partir da experiência da autora, é relatado que os docentes que acabam se encontrando em um beco sem saída do labirinto são minoria. Grande parte deles, apesar de enfrentar dificuldades para encontrar o seu próprio percurso, de enfrentar muitas dúvidas e extravios, acaba passando pelo labirinto com um sorriso nos lábios.

No decorrer da minha inserção no GPKOSMOS, comecei a participar do Projeto Inovar que tem como foco temático o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Básica, visando a promover novas estratégias didáticas no cenário educacional contemporâneo, incorporando naturalmente os recursos disponibilizados pelas TIC.

O mestrado e a gênese da temática dissertativa

Em 2011, considerando estar mais preparada, decidi participar da seleção para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), obtendo aprovação nesse processo. Assim, iniciou-se uma nova etapa na minha vida, tanto profissional quanto pessoal. Diante desse contexto, emergiram novas dúvidas, indagações, limitações e, a partir da inserção no grupo de pesquisa, das aulas, das observações e vivências profissionais, ou seja, na continuidade desse caminho formativo, vários movimentos foram realizados até chegar à (re)elaboração do atual projeto de pesquisa que aqui apresento.

A temática delineada partiu da minha própria experiência como educadora, imersa nesse contexto sem a devida preparação para me inserir na prática. Ao iniciar a minha vida profissional, lá no final dos anos oitenta (ainda como professora contratada), tive muitas dificuldades para desenvolver a prática pedagógica, pois muitas eram as dúvidas e angústias no dia a dia de sala de aula e de escola. Esse cenário educativo, principalmente no início da carreira, é bastante obscuro; apresenta-se como um universo muito nebuloso, não se sabe muito bem o que está acontecendo e como proceder. Fica-se em dúvida se é “incompetência” nossa, se faz parte desse processo de aprendizagem para ser professor, se devemos pedir ajuda aos mais experientes ou à equipe diretiva; enfim, é muito turbulento esse início, podendo levar ao abandono da profissão.

Na universidade, os processos de inserção se assemelham, mas se pode contar com a formação de mestrado e/ou doutorado que propicia experiências de docência ao longo do curso, como as atividades relacionadas à Docência Orientada. Porém, o futuro professor vai experienciar outros dilemas próprios desse contexto, como o de assumir posições em relação aos rumos da política universitária, às formas de gerir o desenvolvimento de sua carreira acadêmica, às opções de atuação no contexto da EaD, somente na graduação ou se vai estender o seu trabalho para a pós-graduação, especialmente mestrado e doutorado, etc. Enfim, o universo pessoal se entrecruza com o profissional a cada instante, demandando um

conhecimento de si mesmo e da ambiência, uma aprendizagem sobre o modo como relacionar um universo com o outro, bem como sobre a escolha de quais estratégias de resiliência desenvolver. O risco maior é o indivíduo se fechar em si mesmo e não interagir com o contexto, não se permitir arriscar e fazer novas experiências permanentemente. Como diz o belo poema de Lya Luft, citado no introito do meu trabalho: “*Se nos escondermos num canto escuro abafando nossos questionamentos, não escutaremos o rumor do vento nas árvores do mundo.*” A dificuldade em ouvir o rumor provocado pelo vento nas árvores do mundo pode aqui significar diversas coisas, desde a dificuldade para simplesmente contemplar as paisagens a cada novo amanhecer ou a nossa incapacidade para escutar os sons que provêm da natureza, até o nosso costumeiro modo de não perceber – nas árvores – as sutis mudanças que ocorrem cotidianamente nos diferentes ramos do conhecimento. Esses estão sujeitos aos ventos que trazem mudanças de conceitos e paradigmas, novas perspectivas e olhares que fazem todas as coisas, de repente, adquirirem novas matizes e sentidos.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação aborda o início da carreira docente na Educação Superior na perspectiva da ambiência, dos processos formativos e da resiliência docente. A investigação concentrou-se nesse tema, tendo em vista a dificuldade que os professores iniciantes têm encontrado no ambiente de trabalho, em função da falta de condições de preparação adequada para superar essa importante fase da docência. Algumas experiências realizadas demonstram que os professores respondem melhor a esses desafios frente a um trabalho de **formação permanente**, entendida aqui como experiências de formação ao longo da vida, permitindo a sua inserção de maneira planejada ou estruturada. Porém, isso raramente acontece do ponto de vista da preocupação com a **ambiência** (condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas) e a **resiliência docente** (processo de adaptabilidade ativa às condições intra/intersubjetivas, culturais e sociais em que se exerce a docência). Normalmente os docentes buscam estratégias individuais de sobrevivência, as quais nós procuramos auscultar neste trabalho.

A partir dessas minhas experiências e ao ter contato com as leituras, pesquisas e estudos desenvolvidos no nosso Grupo de Pesquisa GPKOSMOS (e também nas aulas do mestrado) percebi que essa dificuldade também se repete no contexto do ensino superior, ainda extremamente focado na aprendizagem de conteúdos específicos, mas longe de uma preocupação com o exercício da docência. Tendo em vista essa questão, lançamos um novo desafio, chegando à proposição do tema/título desta pesquisa: “**Ambiência [trans] formativa na Educação Superior: processos de resiliência no início da carreira docente**”.

O foco dissertativo está na constituição da docência superior no início da carreira, considerando a articulação de três construtos básicos: ambiência, processos formativos e resiliência docente. Sendo assim, a **questão geradora sinaliza para a articulação entre eles, expressa da seguinte forma**: “Como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente?”.

A dissertação encontra-se estruturada em três capítulos. No **primeiro capítulo** apresentamos o caminho percorrido no processo investigativo e reflexões teórico-metodológicas pertinentes. Nele se faz presente a delimitação temática com seus desdobramentos, como a questão norteadora e as questões consequentes, bem como o objetivo geral e os específicos. Tentamos privilegiar indagações que refletem sobre as motivações profissionais e as condições institucionais que interferem na constituição da docência no

início da carreira. Também, as estratégias formativas desenvolvidas pelo professor no contexto da complexidade da docência exercida no ensino superior. Na questão metodológica, procuramos refletir sobre a utilização da pesquisa qualitativa e das narrativas autobiográficas, que hoje se constituem com um estatuto epistemológico próprio reconhecido no meio acadêmico. Tratamos mais especificamente de discutir a forma como a pesquisa autobiográfica se reflete, a partir da perspectiva do sujeito, com ênfase na apropriação da subjetividade e da singularidade do conhecimento, dos modos particulares com que cada entrevistado se implica com seu processo de experiência como professor principiante. Dessa visada singular de apropriação dos fenômenos educacionais, da experiência profissional aliada ao ser pessoal, cremos ser possível emergir uma visão de conjunto, ainda que limitada, da resiliência no contexto da formação. No **segundo capítulo**, pontuamos o arcabouço teórico, partindo do conhecimento do tema no período de 2008 a 2012, assentado em pesquisa realizada nos trabalhos disponíveis nos eventos da Anped Nacional, Anped Sul, em repositórios da BDTD da UFSM, da UFRJ, da USP e nos periódicos da CAPES. Em seguida, de posse dos conceitos que dão suporte a nossa argumentação, demonstramos o seu significado e os possíveis entrelaçamentos teóricos que alimentaram o diálogo com os professores principiantes que se dispuseram à interlocução, o que será o mote do **terceiro capítulo**. Analisamos as entrevistas feitas com 04 professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que se enquadram nos preceitos da pesquisa, ou seja, que passaram ou estão passando por processos de iniciação na carreira docente no ensino superior. As desconstruções e reconstruções narrativas, à luz dos conceitos embaixadores e das categorias de análise, geram o conhecimento emergente da dissertação.

Enfim, como diz Lya Luft, na epígrafe desse trabalho: *Os ganhos ou os danos dependem da perspectiva e possibilidades de quem vai tecendo a sua história*. Pensamos que existem muitas possibilidades de trabalhar com as narrativas autobiográficas nesse contexto, uma vez que se trata de modos de subjetivação acerca de experiências formativas. Porém, o importante é contemplar a articulação teoria e prática nos processos formativos, procurando explorar os potenciais teóricos acumulados nas discussões sobre o tema em confronto com a dura realidade enfrentada pelos professores em fase inicial de carreira. Trata-se de compreender a subjetividade, a sutileza e a perspectiva do sujeito em interação constante, afinal o modo como ele concebe a particularidade de sua experiência é tecido na interface das suas relações com os outros e com o mundo.

CAPÍTULO 1 NA TRILHA DO CONHECIMENTO... CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo apresentamos o caminho percorrido no processo investigativo e reflexões teórico-metodológicas pertinentes à área temática de abrangência da pesquisa, pontuando as questões problematizadoras (geradora e consequentes) e os objetivos (geral e específicos), o contexto e os sujeitos da pesquisa, elucidando a matriz investigativa da presente dissertação.

1.1 Área temática

- ▶ **Ambiência, processos formativos e resiliência docente.**

1.2 Questões problematizadoras

1.2.1 Questão geradora

- ▶ **Como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente na reconstrução narrativa de professores formadores?**

1.2.2 Questões consequentes

- ▶ **Que motivações profissionais configuram estímulos ao bem-estar e realização docente?**
- ▶ **Que condições institucionais o professor principiante destaca como facilitadoras ou limitadoras para o seu processo formativo no início da carreira?**
- ▶ **Que estratégias formativas são desenvolvidas pelo professor principiante nas relações interpessoais e de pertencimento ao contexto profissional?**
- ▶ **Quais estratégias são desenvolvidas pelo professor em início de carreira em busca de uma ambiência positiva?**

- ▶ Que estratégias formativas o professor desenvolve perante a complexidade da docência (ensino, pesquisa, extensão, gestão...) ao atuar na Educação Superior?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

- ▶ Investigar como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente na reconstrução narrativa de professores formadores.

1.3.2 Objetivos específicos

- ▶ Interpretar as motivações profissionais que configuram estímulos ao bem-estar e realização docente.
- ▶ Relacionar condições institucionais destacadas pelo professor principiante como facilitadoras ou limitadoras para o seu processo formativo no início da carreira.
- ▶ Descrever estratégias formativas que são desenvolvidas pelo professor principiante nas relações interpessoais e de pertencimento ao contexto profissional.
- ▶ Analisar estratégias desenvolvidas pelo professor em início de carreira em busca de uma ambiência positiva.
- ▶ Identificar estratégias formativas desenvolvidas pelo professor perante a complexidade da docência (ensino, pesquisa, extensão, gestão...) ao atuar na Educação Superior.

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

| | QUESTÕES CONSEQUENTES | OBJETIVOS ESPECÍFICOS |
|---|--|--|
| <p>QUESTÃO GERADORA</p> <p>Como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente?</p> | <p>Que motivações profissionais configuram estímulos ao bem-estar e realização docente?</p> | <p>Interpretar as motivações profissionais que configuram estímulos ao bem-estar e realização docente.</p> |
| | <p>Que condições institucionais o professor principiante destaca como facilitadoras ou limitadoras para o seu processo formativo no início da carreira?</p> | <p>Relacionar condições institucionais destacadas pelo professor principiante como facilitadoras ou limitadoras para o seu processo formativo no início da carreira.</p> |
| <p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Investigar como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente, na reconstrução narrativa de professores formadores.</p> | <p>Que estratégias formativas são desenvolvidas pelo professor principiante nas relações interpessoais e pertencimento ao contexto profissional?</p> | <p>Descrever estratégias formativas que são desenvolvidas pelo professor principiante nas relações interpessoais e pertencimento ao contexto profissional.</p> |
| | <p>Quais estratégias formativas são desenvolvidas pelo professor em início de carreira em busca de uma ambiência positiva?</p> | <p>Analisar estratégias desenvolvidas pelo professor em início de carreira em busca de uma ambiência positiva.</p> |
| | <p>Que estratégias formativas o professor desenvolve perante a complexidade da docência (ensino, pesquisa, extensão, gestão...) ao atuar na Educação Superior?</p> | <p>Identificar estratégias formativas desenvolvidas pelo professor perante a complexidade da docência (ensino, pesquisa, extensão, gestão...) ao atuar na Educação Superior.</p> |

Quadro 1 - Delimitação temática e desdobramentos.

1.4 Fluxograma da investigação

A seguir apresentamos o fluxograma da investigação, contemplando o contexto investigado (CE/UFSM), os âmbitos desse espaço (ambiência docente e institucional) e seus aspectos (acolhimento institucional e processos resilientes), bem como seus protagonistas (professores principiantes).



Figura 1 - Elementos delimitadores da investigação.

1.5 Concepção e detalhamento da investigação

1.5.1 Cenários e protagonistas

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) está localizada na cidade de Santa Maria, no interior do Estado do Rio Grande do Sul, e foi fundada em 1960. O Centro de Educação (CE) é uma das unidades de ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e nele está centrado o contexto em que será realizada a presente pesquisa.

Embora a Universidade desenvolva as suas atividades desde 1960, somente no ano de 1978 o Centro de Educação foi assim denominado. Até então, era conhecido como Centro de Ciências Pedagógicas, reduzindo-se ao Curso de Pedagogia, ao Departamento de Educação e ao Curso de Pós-Graduação em Educação (Mestrado). Somente com a Resolução nº 14/78/UFSM é que a estrutura do Centro de Educação se torna complexa, sendo extinto o departamento de Educação e criados os quatro departamentos didáticos atuais: ADE (Administração Escolar), EDE (Educação Especial), FUE (Fundamentos da Educação), MEN (Metodologia de Ensino).

No período de 1997-1998 foi concluído e inaugurado o prédio do CE (prédio 16), sendo que a mudança efetiva ocorreu em 1999. Contudo, o prédio ainda é compartilhado com os cursos de Biologia, do Centro de Ciências Naturais e Exatas, e com o Curso de Letras, do Centro de Artes e Letras.

Assim, ao longo dos anos, o Centro de Educação foi se constituindo, por meio de convênios, expansões de vagas e resoluções. Nesse sentido, atualmente contempla oito cursos presenciais e três na modalidade a distância, quais sejam:

1. Curso de Pedagogia, Licenciatura, diurno,
2. Curso de Pedagogia, Licenciatura, noturno,
3. Curso de Pedagogia, Licenciatura, EAD,
4. Curso de Educação Especial, Licenciatura, diurno,
5. Curso de Educação Especial, Licenciatura, noturno,
6. Curso de Educação Especial, Licenciatura, EAD,
7. Programa Especial de Graduação – Formação de Professores para a Educação Profissional,
8. Curso de Especialização em Gestão Educacional, presencial,
9. Curso de Especialização em Gestão Educacional, EAD,

10. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado,
11. Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede – MPTEER.

Desses onze cursos que o Centro de Educação mantém, dois foram criados a partir do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): o curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno e o Programa Especial de Graduação de Formação de Professores (PEG), ambos na modalidade presencial. Dessa forma, o Centro de Educação constitui um novo cenário e precisa dar conta dessa demanda de cursos implantados, o que exige um número maior de docentes envolvidos nesse contexto. Assim, diante desse novo fator, evidencia-se a importância de analisar quem são esses novos docentes que estão ingressando no CE: sua formação, bem como suas experiências na área de educação e na docência.

Nesse sentido, a presente investigação foi desenvolvida com professores principiantes (zero a cinco anos de atuação na carreira docente), cujo ingresso na docência universitária da UFSM ocorreu nos anos de 2008 a 2012, dos departamentos didáticos do Centro de Educação, da UFSM. Foram considerados os cinco anos iniciais na carreira docente na Universidade Federal de Santa Maria. A opção por professores em anos iniciais de carreira justificou-se pelo fato de que a entrada na carreira docente é marcada pela falta de uma preparação específica para atuar na docência no Ensino Superior.

A seleção dos sujeitos participantes foi feita mediante as respostas obtidas com a aplicação do instrumento exploratório de pesquisa, em forma de questionário. Assim, posteriormente foi definido o número exato de participantes, tendo-se a expectativa de mobilizar pelo menos um sujeito por departamento didático (ADE, EDE, FUE e MEN).

Em um primeiro momento foi enviado o instrumento exploratório de pesquisa para os professores principiantes (total de 39 professores que ingressaram no período de 2008 a 2012) nos meses de maio a setembro de 2013. Esse instrumento teve como objetivo estabelecer o contato inicial com os possíveis participantes e obter algumas informações consideradas importantes para o andamento da pesquisa.

O instrumento foi construído e organizado, utilizando-se a ferramenta *Google Docs* - formulário, possibilitando disponibilizá-lo aos professores via e-mails, fornecidos pelos departamentos.

As questões apresentadas foram as seguintes, descritas no quadro 2, de acordo com cada eixo exploratório:

| EIXO | QUESTÃO |
|--|---|
| Tempo de docência na Educação Básica | <ul style="list-style-type: none"> • Tem experiência anterior na Educação Básica? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Caso afirmativo, especifique quanto tempo de experiência. |
| Tempo de docência na Educação Superior | <ul style="list-style-type: none"> • Ano em que iniciou a docência na UFSM. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Foi sua primeira experiência docente na Educação Superior? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Caso já tenha tido outra experiência na Educação Superior anteriormente ao ingresso na UFSM, especifique em que instituição e por quanto tempo. |
| Acúmulo da docência e gestão | <ul style="list-style-type: none"> • Você ocupa, atualmente, alguma função de gestão no Centro de Educação? • Caso afirmativo, especifique qual cargo ocupa e há quanto tempo o exerce. • Você se dispõe a continuar contribuindo com essa pesquisa por meio de entrevistas individuais? |
| Aceite a participação na pesquisa. | <ul style="list-style-type: none"> • Escreva seu nome para que possamos identificar quem deseja, ou não, continuar contribuindo com essa pesquisa. |

Quadro 2 - Instrumento Exploratório

Após o período de cinco meses, obtivemos o retorno de 17 (dezessete) docentes (43,58 % do total ao qual foi enviado o instrumento). Desses respondentes, 04 (quatro) adaptam-se ao critério de escolha proposto nesta pesquisa, ou seja, estar exercendo a docência na Educação Superior pública há, no máximo, cinco anos, considerando as experiências anteriores ao ingresso no CE/UFSM.

Diante desse cenário optamos por direcionar a pesquisa a quatro docentes (23,53 % do total de respondentes), os quais representam os quatro departamentos didáticos: Fundamentos

da Educação (FUE); Educação Especial (EDE); Administração Escolar (ADE) e Metodologia do Ensino (MEN). Para preservar o anonimato dos nossos interlocutores, optou-se por identificá-los com nome de cores (Amarelo, Azul, Lilás e Verde), e para os departamentos, nome de flores (Crisântemo, Gérbera, Orquídea e Rosa), abaixo ilustrados.



Dessa forma, a identificação passa a ser: Crisântemo Azul, Gérbera Lilás, Orquídea Verde e Rosa Amarela.

No quadro 3 apresentamos a análise dos resultados da pesquisa exploratória, considerando os quatro sujeitos selecionados para a pesquisa. Essas informações foram úteis na caracterização de cada sujeito da pesquisa e na triangulação com as narrativas.

| EIXO | QUESTÃO | DEPARTAMENTO | | | |
|--|---|--|---|---|---|
| | | FUE | EDE | ADE | MEN |
| Tempo de docência na Educação Básica | Tem experiência anterior na Educação Básica? | Não | Sim | Sim | Não |
| | Caso afirmativo, especifique quanto tempo de experiência. | Não | Um ano | Sete anos | Não |
| Tempo de docência na Educação Superior | Ano em que iniciou a docência na UFSM. | 2009 | 2010 | 2012 | 2009 |
| | Foi sua primeira experiência docente na Educação Superior? | Não | Não | Sim | Não |
| | Caso já tenha tido outra experiência na Educação Superior anteriormente ao ingresso na UFSM, especifique em que instituição e por quanto tempo. | UNOESC (dois anos e oito meses) UNOCHAPECO (cinco meses) UFRGS (2008-2009) | UFSM (substituta) = dois anos URCAMP = um ano e meio | Grupo Integrado de campo Mourão (FICM) um ano | UFSM – Professora substituta 2002-2003 |
| Acúmulo da docência e gestão | Você ocupa, atualmente, alguma função de gestão no Centro de Educação? | Não | Não | Não | Não |
| | Caso afirmativo, especifique qual cargo ocupa e há quanto tempo o exerce. | Não | Não | Não | Não |
| | Você se dispõe a continuar contribuindo com essa pesquisa por meio de entrevistas individuais? | Sim | Sim | Sim | Sim |

Quadro 3 - Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa narrativa.

1.5.2 Pesquisa qualitativa: abordagem narrativa [auto] biográfica

Ao lançarmo-nos numa aventura acadêmica, podemos experienciar diversos sentimentos/desafios, como angústias, dúvidas (muitas), leveza, transgressão, sede pelo conhecimento, coletividade, solidão, desespero, sorrisos, sabores, insight... enfim, muitas descobertas nessa viagem/mergulho, ao nos propormos a desbravar águas profundas e, às vezes obscuras, mas que almejamos tornar um tanto límpidas. Para tanto, é necessário traçar um plano para que esse mergulho nos possibilite apropriação dessas profundezas visitadas, observadas, pesquisadas e tocadas. Assim, para esse passeio epistemológico, munimo-nos da ferramenta qualitativa com o intuito de que a mesma pudesse nos dar suporte na busca pelas informações necessárias para a nossa viagem ter um percurso recheado de novas aprendizagens, experiências, descobertas. Nessa perspectiva, GATTI; ANDRÉ (2010) defendem a ideia de que:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e **resiliência** presentes nas ações educativas (p. 34, grifo nosso).

Nesse sentido, a investigação ora desenvolvida tem seu aporte metodológico de cunho qualitativo, com enfoque nas narrativas [auto]biográficas como possibilidade de mergulhar nas profundezas da constituição da docência no início da carreira na Educação Superior, sendo esta permeada pela ambiência, pelos processos formativos e pela resiliência docente.

As pesquisas que utilizam as narrativas [auto]biográficas como proposta para o desenvolvimento das suas investigações trazem um grande leque de contribuições relativas à história do sujeito, considerando o contexto no qual o mesmo está inserido. Nessa perspectiva, destacamos a contribuição de Abrahão (2004), quando diz:

Em pesquisa, as narrativas [auto] biográficas constituem-se de relatos ou registros produzidos por solicitação do pesquisador, com a intencionalidade de (re) construir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando o narrado segundo o período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos objeto da narração e estabelecendo interação e intercâmbio entre pesquisador e entrevistado, no decorrer do processo de investigação (ABRAHÃO, 2004, p. 191).

Nesse sentido, a narrativa [auto]biográfica torna-se um processo de reconstrução, do qual o investigador também participa, interagindo e proporcionando ao narrador reconstruir sua história, atribuindo-lhe significado. Essa metodologia contribui para o estabelecimento de redes de relações construídas no presente e no passado, com prospectiva para o futuro. Pois,

segundo Abrahão (2004, p.203), “as [auto] biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória”.

A pesquisa [auto]biográfica é uma possibilidade de história autorreferente, cheia de significados, na qual o sujeito se desvela para si e para os outros, através do exercício da memória. Josso (2010, p.205) reforça essa ideia ao afirmar que o processo de formação “designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com o meio ambiente.” Assim, “essas transformações se fazem num duplo movimento de integração de novas dimensões e de abandono de dimensões anteriores”.

Ao discutir sobre pesquisa-formação e narrativas [auto]biográficas, Josso (2010) narra a sua própria história de vida e seu processo de formação, o que não pode ser confundido com uma simples descrição de um percurso formativo. Assim, indagamos: como definir uma narrativa de formação? A autora, em seu livro *Experiências de Vida e Formação* (2004, p. 2010), afirma que a pesquisa-formação “é apenas uma das modalidades de integração das múltiplas temporalidades em jogo numa situação de aprendizagem e há uma multiplicidade de modalidades a criar nos diferentes lugares e contextos”. Não existe um conceito exato para desenvolver uma narrativa, pois isso depende da lógica desta. Para Josso, isso acontece no momento em que o autor reconhece nela uma atitude que perpassa sua própria vida, da qual vai depender o seu processo de formação/transformação.

Nesse sentido, a referida autora afirma que formação e transformação estão intimamente ligadas. Em alguns momentos até escreve que é somente no processo de reflexão que podemos falar em formação. Com isso, inferimos que a narrativa [auto]biográfica é propulsora no processo de [trans]formação do sujeito que a utiliza, pois propõe a reflexão sobre as experiências vividas.

Ao narrar um processo de formação, o sujeito que narra a sua história atinge um distanciamento do contexto no qual ele está imerso, podendo analisar, compreender para se situar, encontrar respostas aos questionamentos num caminho de transformação (JOSSO, 2010). Dessa forma, acreditamos que esse processo de distanciamento é necessário para a devida objetivação das experiências que culminam no processo de [auto]formação.

As ideias dessa autora vão ao encontro de Ferrarotti (1988), o qual afirma que o propósito desse método é dar vez e voz ao sujeito da investigação e, desse modo, contribuir para o processo de caminhar para si (autoconhecimento – [auto] formação). Para esse autor, a

pesquisa baseada em narrativas [auto]biográficas é afirmada como possibilidade de tomar a experiência humana como objeto de conhecimento, passível de mensuração, análise e interpretação.

Diante dessa perspectiva, acreditamos que a abordagem [auto]biográfica, como método de investigação científica, busca estabelecer a relação entre a pessoa e o mundo, entre o individual e o coletivo, entre o local e o universal: “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 27).

No contexto investigativo de Josso (2010), a narrativa de formação assume uma definição distinta das anteriormente apresentadas. Para a autora, a narrativa de formação demanda uma reflexão conjunta de todas as experiências do percurso de vida. O sujeito que narra sua trajetória e que reflete sobre ela é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa, ou seja, ele está no centro do processo de formação. “É fazer dele o escultor de sua própria existência, mesmo se o material sobre o qual trabalha impõe exigências conhecidas ou inesperadas” (JOSSO, 2010, p. 195).

Dessa maneira, as narrativas vêm contribuindo para a pesquisa qualitativa como possibilidade de construção/elaboração de dados e/ou informações e também como procedimento de formação, pois, ao mesmo tempo em que o sujeito organiza seu relato (oral ou escrito) também reconstrói suas experiências, refletindo sobre as mesmas. Nesse processo de reencontro consigo mesmo, o narrador tem a possibilidade de compreensão e autorreflexão das experiências vividas, tanto sobre a trajetória de vida pessoal quanto profissional/institucional.

Nesse sentido, ao contemplar as narrativas [auto]biográficas no contexto da formação, segundo Abrahão (2004):

É possível que as pessoas universalizem (tornem público, divulguem) suas experiências, suas ações, revelando influências que tiveram ou exerceram, tanto na atuação profissional como na vida pessoal e como, mediante um processo autorreflexivo, **intencional** e **crítico** a respeito dessa vivência existencial, as pessoas transformam essas vivências em experiências de formação (ABRAHÃO, 2004, p.192, **grifo no original**).

Ou seja, há uma diferença epistemológica entre a simples descrição de fatos ocorridos na vida do sujeito e a narração das experiências constituintes de seu percurso formativo, sendo que nesse processo há uma [re]significação das vivências, tornando-as experiências de formação.

No momento em que a formação é entendida como um processo interior, tendo a possibilidade de o sujeito se deixar tocar pelos movimentos educativos da vida, transformando-os em experiências significativas, então é possível reconhecer o lugar central do sujeito. É importante salientar também que, nesse processo de transformação das experiências vividas em significativas e formativas, essas sejam coletivas; considerando as tramas, os encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio em que estamos inseridos, e ao longo da vida. Nesse mesmo sentido, podemos dizer que as narrativas não são apenas uma construção (ou reelaboração) individual, pois elas adquirem real significado quando situadas no contexto socioeconômico e cultural vivencial do sujeito da narração.

1.5.3 Busca e análise das informações

A partir do instrumento exploratório (primeiro contato), em que os sujeitos informaram a disponibilidade para continuar a participar da pesquisa, concedendo-nos entrevistas individuais, deu-se o prosseguimento da investigação proposta. As experiências docentes foram buscadas por meio de entrevistas individuais, envolvendo narrativas [auto] biográficas de experiências de formação, orientadas por tópicos-guia, definidos antecipadamente, sem, no entanto, deixar o diálogo amarrado aos mesmos, o que na análise permitiu novas inferências. As entrevistas foram feitas diretamente com os sujeitos, sendo gravadas, transcritas e categorizadas, realizando-se a análise dessas informações por meio da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), que, na perspectiva de Moraes (2003):

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

Após a realização das entrevistas narrativas, a primeira etapa consistiu na desmontagem dos textos - desconstrução e unitarização do *corpus*, ou seja, na fragmentação do material obtido nas entrevistas, de modo a atingir unidades constituintes. Da desconstrução do *corpus* surgiram as unidades de análise, também compreendidas como categorias, sendo que essas podem ser elencadas antecipadamente ou ser emergentes do trabalho de análise e interpretação. O segundo passo decorreu dessa construção de categorias, também compreendido como estabelecimento de relações, ou seja, processo de categorização. Se o

primeiro passo consistiu na fragmentação de unidades de significado, o segundo movimento foi inverso: estabeleceu relações, reuniu as informações semelhantes e gerou categorias.

No processo de captar o novo emergente, foi construído um metatexto que é o resultado final da análise textual discursiva. O metatexto consistiu em uma estrutura textual descritiva e interpretativa, com base no referido *corpus*, partindo de quadros de análise individual e coletiva.

No quadro 4 apresentamos os eixos narrativos e os tópicos-guias consequentes, construídos a partir da delimitação temática e desdobramentos da proposta de pesquisa. No quadro 5 a matriz individual e no quadro 6 a matriz coletiva.

| QUESTÃO GERADORA | QUESTÕES CONSEQUENTES | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | EIXOS NARRATIVOS | TÓPICOS-GUIA (Provisórios, ajustáveis à matriz teórica) |
|--|---|---|--------------------------|--|
| Como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente? | Que motivações profissionais configuram estímulos ao bem-estar e realização docente? | Interpretar as motivações profissionais que configuram estímulos ao bem-estar e realização docente. | Motivações profissionais | *Opção profissional; *Motivação inicial para a carreira; *Expectativas profissionais; *Planificação da carreira. |
| | Que condições institucionais o professor principiante destaca como facilitadoras ou limitadoras para o seu processo formativo no início da carreira? | Relacionar condições institucionais destacadas pelo professor principiante como facilitadoras ou limitadoras para o seu processo formativo no início da carreira. | Ambiência institucional | *Condições da instituição oferecidas para a carreira docente; *Acolhimento aos novos docentes; *Rede/programa de formação desenvolvimento profissional docente; *Espaços de atuação (ensino, pesquisa, extensão, gestão). |
| OBJETIVO GERAL Investigar quais as implicações da ambiência, dos processos formativos e de resiliência na constituição da docência superior no início da carreira. | Que estratégias formativas são desenvolvidas pelo professor principiante nas relações interpessoais e pertencimento ao contexto profissional? | Descrever estratégias formativas que são desenvolvidas pelo professor principiante nas relações interpessoais e pertencimento ao contexto profissional. | Resiliência docente | *Estratégias de sobrevivência; *Interação com colegas; *Oportunidades de inserção profissional. *Comportamentos resilientes. |
| | Quais estratégias são desenvolvidas pelo professor em início de carreira em busca de uma ambiência positiva? | Analisar estratégias desenvolvidas pelo professor em início de carreira em busca de uma ambiência positiva. | Ambiência positiva | *Motivação *Bem-estar *Autorrealização *Autoconhecimento *Pertencimento *Estratégias solucionadoras de problemas/dilemas |
| | Que estratégias formativas o professor desenvolve perante a complexidade da docência (ensino, pesquisa, extensão, gestão...) ao atuar na Educação Superior? | Identificar estratégias formativas desenvolvidas pelo professor perante a complexidade da docência (ensino, pesquisa, extensão, gestão...) ao atuar na Educação Superior. | Complexidade da docência | *Mobilização/implicação nas atividades institucionais; *Inserção do professor nas atividades acadêmicas. |

Quadro 4 - Proposição de eixos narrativos e tópicos-guia.

| EIXOS NARRATIVOS | TÓPICOS-GUIA | EXCERTOS NARRATIVOS | INFERÊNCIAS | CATEGORIAS EMERGENTES |
|--------------------------|--|----------------------------|--------------------|------------------------------|
| Motivações profissionais | Opção profissional | | | |
| | Motivação inicial para a carreira | | | |
| | Expectativas profissionais | | | |
| | Planificação da carreira. | | | |
| Ambiência institucional | Condições da instituição oferecidas para a carreira docente | | | |
| | Acolhimento aos novos docentes | | | |
| | Rede/programa de formação desenvolvimento profissional docente | | | |
| | Espaços de atuação (ensino, pesquisa, extensão, gestão) | | | |
| Resiliência docente | Estratégias de sobrevivências | | | |
| | Interação com colegas | | | |
| | Oportunidades de inserção profissional | | | |
| | Comportamentos resilientes. | | | |
| Ambiência positiva | Motivação | | | |
| | Bem-estar | | | |
| | Autorrealização | | | |
| | Autoconhecimento | | | |
| | Pertencimento | | | |
| | Estratégias solucionadoras de problemas/dilemas | | | |
| Complexidade da docência | Mobilização/implicação nas atividades institucionais | | | |
| | Inserção do professor nas atividades acadêmicas | | | |

Quadro 5 - Matriz de análise individual.

| EIXOS NARRATIVOS | TÓPICOS-GUIA | EXCERTOS NARRATIVOS FUE | EXCERTOS NARRATIVOS ADE | EXCERTOS NARRATIVOS EDE | EXCERTOS NARRATIVOS MEN | INFERÊNCIAS | CATEGORIAS EMERGENTES |
|--------------------------|--|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------|------------------------------|
| Motivações profissionais | Opção profissional | | | | | | |
| | Motivação inicial para a carreira | | | | | | |
| | Expectativas profissionais | | | | | | |
| | Planificação da carreira. | | | | | | |
| Ambiência institucional | Condições da instituição oferecidas para a carreira docente | | | | | | |
| | Acolhimento aos novos docentes | | | | | | |
| | Rede/programa de formação desenvolvimento profissional docente | | | | | | |
| | Espaços de atuação (ensino, pesquisa, extensão, gestão) | | | | | | |
| Resiliência docente | Estratégias de sobrevivências | | | | | | |
| | Interação com colegas | | | | | | |
| | Oportunidades de inserção profissional | | | | | | |
| | Comportamentos resilientes. | | | | | | |
| Ambiência positiva | Motivação | | | | | | |
| | Bem-estar | | | | | | |
| | Autorrealização | | | | | | |
| | Autoconhecimento | | | | | | |
| | Pertencimento | | | | | | |
| | Estratégias solucionadoras de problemas/dilemas | | | | | | |
| Complexidade da docência | Mobilização/implicação nas atividades institucionais | | | | | | |
| | Inserção do professor nas atividades acadêmicas | | | | | | |

Quadro 6 - Matriz de análise coletiva.

1.6 Comitê de Ética em Pesquisa

Os elementos éticos da pesquisa foram solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM (<http://www.ufsm.br/cep/>), necessários por envolver seres humanos, assegurando o respeito à identidade, integridade e dignidade dos participantes da pesquisa. Esse espaço reflexivo apoia o pesquisador no sentido de esclarecimento das condutas éticas recomendadas frente à especificidade da pesquisa, que foi submetida e acompanhada pela Plataforma Brasil³. Também detalhou os procedimentos e instrumentos nas diferentes etapas e fases do processo de busca das diferentes informações: éticas, bibliográficas, documentais, de campo (questionário exploratório e entrevistas narrativas).

O processo da pesquisa teve o seu início após contato com a Direção do Centro de Educação, no qual foi apresentada a proposição da pesquisa. Nesse contato inicial, a pesquisadora entregou a **Carta de Apresentação do pesquisador à direção do CE** (Apêndice A), apresentando os objetivos da pesquisa e a forma de coleta de dados no contexto pretendido, bem como os **Termos de Autorização Institucional** (Apêndice B), sendo garantida a preservação do anonimato dos participantes por meio do **Termo de Confidencialidade** (Apêndice C). Foi aprovado com o certificado ético CAAE 25109813.7.0000.5346, emitido em 07/01/2014 (Anexo A).

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

³ Consiste em uma base nacional unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos. Por meio da Plataforma a pesquisa é acompanhada desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas).

CAPÍTULO 2 EM BUSCA DE REFERENCIAIS E ENTRELAÇAMENTOS CONCEITUAIS

Neste segundo capítulo pontuamos o arcabouço teórico, partindo do conhecimento do tema no período de 2008 a 2012, assentado em pesquisa realizada nos trabalhos disponíveis nos eventos da Anped Nacional, Anped Sul, em repositórios da BDTD da UFSM, da UFRJ, da USP e nos periódicos da CAPES. Em seguida, a partir dos conceitos que dão suporte a nossa argumentação, demonstramos o seu significado e os possíveis entrelaçamentos teóricos que alimentarão o diálogo com os professores principiantes que se dispuseram à interlocução.

2.1 O conhecimento atual do tema

O conhecimento atual do tema teve, como base de achados, os trabalhos e/ou pesquisas que versam sobre a temática delimitada neste projeto, mais especificamente em relação às seguintes “palavras-chave”: **ambiência [trans]formativa, início da carreira docente, Educação Superior e resiliência docente**, no período de 2008 a 2012. Com esse intuito, realizou-se busca em alguns bancos de dados, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped Nacional, Anped Sul, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFSM, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Após encontrar os trabalhos científicos, realizamos a leitura primeiramente dos resumos e a seguir da íntegra, quando pertinentes à nossa temática. Posteriormente, organizamos fichamentos, contendo: a referência da autoria, o local pesquisado, a temática, orientador (a), instituição financiadora, resumo (objeto de estudo, objetivo/os, metodologia, principais conclusões) e referências que se adaptam ao tema dissertativo. Essa busca teve como foco verificar a existência – ou não – de trabalhos na área temática proposta em nossa investigação; bem como aproximações e/ou distanciamentos apresentados nesses achados. As referências dos achados, em sua totalidade, podem ser vistas no apêndice F.

Assim, ao pesquisar sobre a temática **resiliência docente**, não foram encontrados trabalhos relacionados especificamente, mas os poucos trabalhos que constam nos locais pesquisados estão relacionados à área da Psicologia e versam, em geral, sobre situações de

vulnerabilidade social em contextos escolares e também em espaços de educação não formal, enfatizando adolescentes nesse contexto e o papel social reservado às famílias e professores.

O trabalho intitulado “*Escola: risco, proteção e processos de resiliência durante a adolescência*”, de Renata Maria Coimbra Libório, foi encontrado no Grupo Temático de Psicologia do encontro da Anped Nacional/2009. Esse texto originou-se a partir de uma pesquisa realizada nos anos de 2006 e 2007, a qual foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), envolvendo a participação de 1.880 adolescentes, tendo como objetivo central “compreender os fatores de risco e proteção presentes nas vidas de adolescentes brasileiros em várias dimensões (saúde, educação, trabalho e família)” (p. 1). Entre outros aspectos considerados relevantes que foram revelados através da pesquisa, destaca-se “a qualidade das relações interpessoais que se estabelecem no interior da escola, evidenciando aspectos que nos permitiram discutir sobre os fatores de risco e proteção e resiliência de forma associada com o espaço escolar” (p. 1-2). A autora finaliza o texto apontando alguns caminhos que podem auxiliar o processo de resiliência em adolescentes em situação de risco, tais como: “dar voz aos adolescentes dentro do espaço escolar, permitindo uma participação mais efetiva e vinculada às suas realidades e necessidades, levando-os a sentirem-se membros ativos e construtivos de projetos de intervenção a ser desenvolvidos com eles” (LIBÓRIO, 2009, p. 14).

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

O artigo nomeado “*De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela*”, referenciado nos periódicos da CAPES/2012, das autoras Victoria

Eugenia Acevedo e Lucía Restrepo, trata de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com dezenove professores (as) de turmas de aceleração de aprendizagem, através de oficinas que aconteceram no período de fevereiro a junho de 2010, na Colômbia. A partir da experiência realizada através da indagação autorreflexiva, passou-se a analisar e dar sentido às práticas docentes, tendo como horizonte a construção de ambientes resilientes. Após a sistematização e avaliação da experiência desenvolvida, houve o reconhecimento, por parte dos pesquisadores, de que a resiliência de professores ou mestres é elemento essencial para potencializar a resiliência de estudantes e famílias e a utilidade do trabalho autorreferencial, teórico e prático, que sugere pesquisas futuras e demonstra o valor de todos os atores da comunidade educativa (ACEVEDO; RESTREPO, 2012)

No que se refere à expressão **ambiência [trans]formativa**, relacionada à educação, localizou-se uma tese na BDTD/UFSM, de autoria da Prof^a Dr^a Adriana Moreira da Rocha Maciel⁴, a qual orienta esta pesquisa. Assim, retrocedemos até 2000, buscando na fonte original a referência, Maciel (2000), que define os termos:

O eixo ambiência (trans)formadora⁵ valoriza a questão da ambiência em que o docente atua como fundamental na compreensão do processo por ele vivenciado, através de uma análise holística da realidade, envolvendo subjetividade e contexto como primordial na investigação do fluxo de trocas e significados na vida acadêmica, ocorridas em uma rede de influências, envolvendo experiência e expressão em um *continuum* mediado culturalmente (MACIEL, 2000, p. 75).

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

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

⁴ As produções de MACIEL, A.M.R. são referenciadas com o nome anterior da autora, posteriormente alterado para DA ROCHA, A.M., a partir de dezembro de 2013.

⁵ Nesta dissertação optamos pelo termo “ambiência [trans] formativa”, definido nos mesmos moldes de Maciel (2000).

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

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

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

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

institucional que os docentes das IES desenvolvem, tais como: “participação em colegiados, desenvolvimento e divulgação de pesquisas, orientações de trabalhos aos estudantes, organização de eventos, participação em bancas de avaliação, participação nas políticas de pesquisa e financiamento” (p. 2). As autoras finalizam o texto com a ideia de que “as ações de auto e interformação são peculiares da docência no Ensino Superior e estão relacionadas” (p. 9) e que há a necessidade da criação de espaços de formação nas IES, a fim de qualificar os processos formativos, considerando as contribuições dos sujeitos entrevistados durante a pesquisa realizada (SANTOS; FIGHERA, 2012).

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

Ao investigar sobre **Educação Superior**, encontramos alguns trabalhos, como por exemplo, na Anped Nacional, mais especificamente nos GTs (Grupo de Trabalhos) Formação de Professores e Didática; na Anped Sul, nos GTs Formação de Professores e Educação Superior; e nos periódicos da Capes, dos quais apresentaremos a seguir uma breve descrição.

O texto “*Caminhos da Formação Pedagógica na docência Universitária*”, dos autores Cecília Luiza Broilo, Ilza Jardim, Marta Quintanilha Gomes, Maurício César Vitória Fagundes, todos da UNISINOS, é decorrente de investigações que objetivaram conhecer os caminhos da formação pedagógica para o exercício da docência universitária. Esse estudo decorre de uma pesquisa maior desenvolvida com três universidades, sendo que teve como objetivo conhecer os processos formativos docentes tendo como finalidade uma melhor

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

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

O artigo intitulado “*É possível construir a Docência Universitária? Apontamos caminhos*”, de autoria de Cecília Luiza Broilo, Maurício C. V. Fagundes e Mari M. dos S. Forster, foi elaborado a partir de um estudo de caso, que buscou entender a possibilidade da construção da docência universitária no contexto de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de intencionalidade emancipatória, desenvolvido em uma Universidade Pública. Nesse contexto, as autoras relatam que esse PPP tem características de um processo emancipatório, havendo assim a possibilidade de a docência universitária se constituir, através do comprometimento do coletivo (acadêmicos, docentes, funcionários, técnicos direção e comunidade) desse espaço formativo. Ao finalizar, as autoras assinalam que iniciativas individuais de formação pedagógica são válidas, mas que “é imprescindível que o poder público e as Instituições de Educação Superior assumam a sua parte e reconheçam a complexidade da docência” (p. 15),

oportunizando propostas de formação permanente no espaço universitário (BROILO, FAGUNDES; FORSTER, 2008).

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

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

No artigo “*Trajelórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional*”, da professora Maria Isabel da Cunha, são destacados os conceitos de *espaço, lugar e território*, no âmbito da formação de professores da Educação Superior. Nesse contexto, *espaço* é entendido como aquele (a

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

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

O artigo “*Formar ou preparar para a docência no Ensino Superior? Eis a questão*”, de Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresenta a discussão em torno da docência no ensino superior e sua consequente necessidade de formação pedagógica, considerando dois eixos fundamentais: a preparação ou a formação para a docência na pós-graduação stricto sensu. A partir da análise dos dados, revelou-se a existência de um hiato entre o concebido e o vivido pelos pós-graduandos em relação à docência, tanto os que têm experiência como docentes no

ensino superior como aqueles que ainda não são professores; considerando também que a formação pedagógica específica é imprescindível à profissão docente (CAMPOS, 2012).

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

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

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

O texto *“Docência Universitária na Pós-Graduação: situando efeitos da avaliação da Capes na profissionalidade”*, de Bruna Tarcilia Ferraz e Márcia Maria de Oliveira Melo, buscou compreender a profissionalidade docente, a partir de aspectos considerados inerentes “aos saberes e competências necessários aos docentes universitários em sua atividade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Proposições para o caminho dissertativo

Muitas indagações perpassam o imaginário ao se tentar definir o processo de construção da docência na Educação Superior. Esse tópico foi estruturado de modo a contribuir para o esclarecimento de alguns questionamentos, tais como: De que maneira esse processo se desenvolve? Que trajetórias formativas constituem a docência universitária? Sabemos que os cursos de formação inicial priorizam a preparação para a docência na Educação Básica e que os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) habilitam o sujeito para a pesquisa. Assim, pergunta-se: de que forma se ensina-aprende a docência universitária? Para Maciel (2009), a formação do professor universitário carece de uma pedagogia específica, pois precisa abranger as experiências desse professor, decorrentes de sua ambiência pessoal/profissional, constituindo uma cultura própria, pois de acordo com Cunha (2010b) “O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (p. 52).

Assim, a partir dessa dinâmica, ressaltamos a importância do processo de [auto] formação desse professor universitário, mediante a tríade ação-reflexão-ação. Nesse sentido, enfatizamos que o professor precisa fazer a reflexão sobre a própria prática, pois a partir do momento em que reflete, consegue ressignificar suas ações.

Outro fator marcante a ser considerado sobre o processo formativo dos professores universitários é que há consenso entre grande parte dos investigadores sobre a possibilidade de não levar em conta a intrínseca relação entre a vida pessoal e a profissional (ISAIA, 2009, p. 95). É impossível dissociar a trajetória pessoal da trajetória profissional do docente, pois uma está implicada na outra, ambas fazem parte da constituição do professor universitário. Maciel (2009, p. 67) define aquilo que é exigido do professor: “uma postura rígida e uma neutralidade de sentimentos, incoerentes com sua corporeidade”.

É possível definir as marcas da vida e da profissão em diversas fases. Em relação à trajetória pessoal, são as fases do ciclo vital e, em se tratando da docência superior, são as fases da carreira: inicial (da formação inicial aos primeiros anos da carreira), predomínio (exercício continuado da docência e desenvolvimento pleno do que foi gestado na fase anterior) e a fase final (corresponde à saída do mundo produzido nas fases anteriores e envolve a função de aconselhamento das novas gerações) (ISAIA, 2009, p. 98).

Definir mais profundamente a fase inicial parece sensato, visto que é nessa fase que está centrada a maior parte das angústias, desesperos, crises, expectativas, pois ainda há um despreparo tácito. Para Maciel, Isaia e Bolzan (2009), essas questões vão sendo superadas desde que seja possível contar com condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas que favoreçam o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência, ou seja, uma ambiência construtiva.

Podemos dizer que aquele que desenvolve a resiliência docente, tem capacidade de se [trans]formar mesmo quando o ambiente não favorece. Aí entra o conceito de *ambiência docente* definida por Maciel, Isaia e Bolzan (2009) como:

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

Resiliência e ambiência possibilitam ao professor constante reflexão e transformação da sua prática, não correndo o risco de ser um professor “auleiro” (MACIEL, 2009, p. 72),

que apenas instrumentaliza. A ambiência [trans]formadora é decisiva no êxito das ações de formação no exercício da docência.

A proposição da temática da resiliência no contexto educativo é entendida como a capacidade que o sujeito tem de sofrer a tensão provocada pelas adversidades e de suportá-la, ou seja, desenvolver formas de lidar com ela, através do processo de reelaboração de si mesmo. Nesse sentido, Alarcão (2001) avalia que:

As relações interpessoais deverão ser reflexivas, flexíveis, resilientes por natureza pelo que a resiliência deverá ser considerada não apenas como um dos pontos de convergência do desenvolvimento pessoal e social das pessoas, mas também como um fator de equilíbrio interior e exterior dos sujeitos (ALARCÃO, 2001, p. 59).

Neste trabalho, desenvolvemos a noção de resiliência docente como um processo coletivo de ultrapassar as adversidades, as dificuldades e os desafios encontrados no percurso da docência, através do processo [auto]formativo e/ou espiral [auto] formativa.

A educação não é linear, ela deve ser vista de maneira a ser aprimorada, enriquecida e ressignificada. Assim, Imbernón, no seu livro *Formação permanente do professorado - novas tendências*, afirma que “devemos considerar que a formação sempre deve ser desequilíbrio, desaprendizagem, mudança de concepções e de práticas educativas, as quais permitam resolver situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2009a, p.111).

Há necessidade de os docentes darem novos sentidos a sua práxis, pois, com a velocidade com que a sociedade absorve as informações, o que é novidade hoje, amanhã pode se tornar obsoleto. Devido às inovações constantes, o professor pesquisador necessita de uma construção diária de saberes, pois a educação é processo da sociedade. A educação continuada vem ao encontro desse profissional que está sempre refletindo sobre seus atos, buscando se atualizar e realizar o seu trabalho de maneira consciente, conforme elucida Imbernón (2010):

O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomenta a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem. Permitiria trabalhar em benefício do professor e da educação da humanidade (IMBERNÓN, 2010, p. 121).

A ideia exposta pelo autor acima citado é de que o professor que reflete sobre suas atitudes tem a possibilidade de construir de maneira diferente a próxima prática, pois, com o ato de reflexão, o mesmo consegue distinguir de forma construtiva o que ele poderia modificar para melhorar as suas práticas posteriores.

A importância da práxis na constituição pessoal e profissional do professor deve ser trabalhada durante a sua formação, para que a mesma seja incorporada no decorrer da sua prática docente.

Esse contexto de formação implica o processo de desenvolvimento profissional docente como uma dinâmica individual e coletiva, integrada ao cenário escolar, com vistas à melhoria da prática docente. Nesse sentido, Marcelo Garcia (2009) contribui:

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

Nesse exercício de desenvolvimento de posturas reflexivas – tanto individual como coletiva - o professor contribui no sentido de manter a curiosidade dos alunos. Nas palavras de Marcelo García (2009, p. 9): “[...] desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”.

A constituição do ser professor precisa da identificação e da força coletiva, ambientados em contextos propícios a essa elaboração, permeados pela constante reflexão das práticas ali desenvolvidas. Mas que aspectos e/ou elementos são necessários para que o local de trabalho seja um contexto formativo? Alarcão (2001, p. 49) aponta algumas possibilidades, dizendo que: “se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”.

Entendida a reflexão como um processo inerente ao ser humano, e esta constituindo-se no exercício da docência, contribui assim para o desenvolvimento de uma ambiência [trans]formativa, considerando o entrelaçamento pessoal, profissional e institucional. Cunha (1997, p.4) contribui para essa proposição, no sentido de que:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço.

Nessa mesma direção, além de considerar a experiência como situação de aprendizagem/formação, o diálogo aparece como elemento importante para a reflexão apresentada. Assim, Alarcão (2011, p.49) considera que:

Nesses contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala [...] .

A partir dessas reflexões, podemos dizer que o desenvolvimento profissional docente implica oportunidades de aprendizagem capazes de proporcionar aos educadores atitudes criativas e reflexivas, permitindo melhorar as práticas pedagógicas e, assim a aprendizagem (foco central do ambiente escolar).

Nesse sentido, entendemos que a capacidade de reflexão, flexibilidade e resiliência são inerentes à constituição de uma ambiência docente [trans]formativa. Dessa forma, consideramos que esses aspectos podem contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade que valorize a autenticidade, a cordialidade, a tolerância, a solidariedade, e também, em que as relações pessoais e interpessoais assumirão o seu verdadeiro sentido e relevância nas manifestações da ação humana.

A pesquisa [auto]biográfica, tendo como horizonte as narrativas de professores universitários, cujo processo [trans]formativo ocorre a partir da entrada efetiva na docência, procura compreender os percursos formativos desses professores, levando em consideração os contrastes, experienciarções, limites e possibilidades de cada pessoa/profissional em particular. Esse movimento reflexivo, proporcionado pelas narrativas, possibilita o desenvolvimento do processo da [auto]formação.

Ao considerar esse contexto investigativo, a dissertação contempla, na sua questão geradora, a *tríade* **ambiência-processos formativos-resiliência** no que se refere às suas implicações na constituição da docência, neste caso na Educação Superior e, ainda, mais especificamente no início da carreira.

2.3 Docência na Educação Superior: tramas conceituais entre ambiência [trans]formativa, processos formativos e resiliência docente

Neste subcapítulo, apresentamos os conceitos significativos para a compreensão da área temática investigada, dando suporte teórico ao trabalho investigativo e descritivo-interpretativo das narrativas docentes. Para tanto, evidenciamos alguns entrelaçamentos temáticos que configuram a docência na Educação Superior – destacando a complexidade da docência, a formação do formador – enfatizando os processos formativos e início da carreira e

a ambiência [trans]formativa e resiliência docente – referenciando os constructos e aproximações teóricas. Nesse sentido, apresentamos a figura 2, permitindo a visualização das tramas propostas.

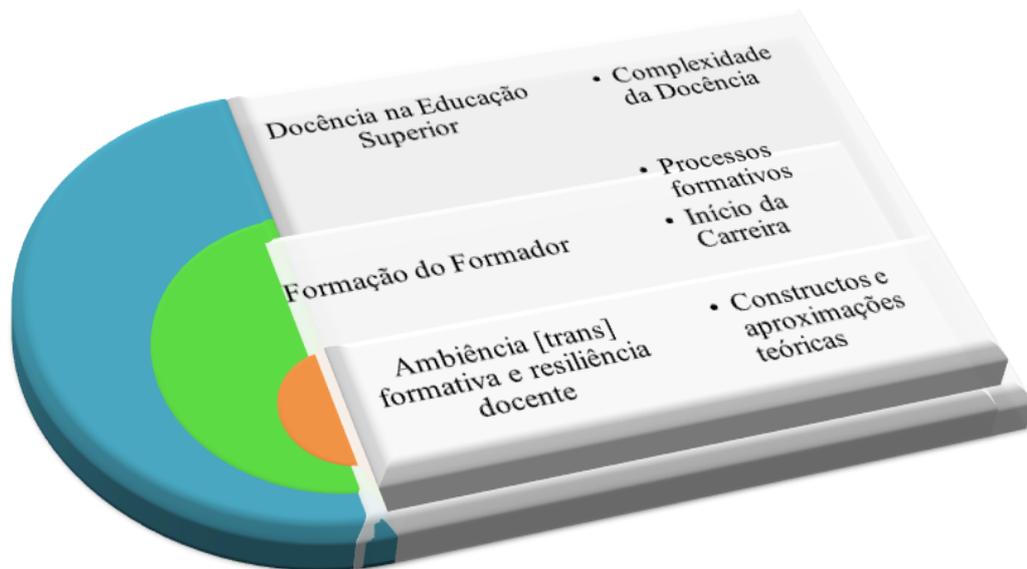


Figura 2 - Tramas conceituais.

2.3.1 Docência na Educação Superior

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

A docência se constitui permeada por várias nuances - ou podemos dizer elementos, aspectos, características, que *desenham* a prática pedagógica. Mas, como essa prática é compreendida, é desenvolvida, é revista e redimensionada? A partir de que horizonte a docência acontece no cotidiano universitário? O que a legislação contempla?

A partir dessas indagações – mas sem nos limitarmos somente a elas – em um primeiro momento, apresentamos o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) estabelece: a mesma não prevê uma formação mais específica para essa etapa da vida profissional, apenas

advoga no artigo 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”.

A LDB não desmerece a importância da preparação para o ingresso do professor no Ensino Superior, apenas remete essa tarefa à formação ofertada nos programas de pós-graduação. Porém, bem se sabe das limitações dos cursos no sentido de demandar uma formação específica e, ao mesmo tempo, atender aos rígidos critérios de avaliação da CAPES. Por isso, enquanto essa tarefa não for institucionalizada no contexto do macrossistema, resta a cada instituição de ensino superior prever pedagogicamente algumas estratégias coletivas no intuito de averiguar processos que permitem aos sujeitos resistirem frente às situações de vulnerabilidade no exercício da profissão docente.

Nesse contexto, apresentamos a ideia de complexidade da docência, sendo que podemos dizer que a mesma é capaz de dar conta das suas múltiplas possibilidades, unindo o coletivo ao individual, o planejado e o imprevisto, o ensino à aprendizagem. De acordo com Cunha (2010b):

Os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Se assume que o processo de ensinar, em que são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolve uma complexidade de docência (CUNHA, 2010b, p. 22).

Cunha traz para a discussão a questão dos saberes docentes necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica: saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica, saberes relacionados ao contexto sócio-histórico dos alunos, saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, saberes referentes à dimensão relacional e coletiva de trabalho, saberes relacionados à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, saberes relacionados à avaliação da aprendizagem, saberes relacionados à ambiência da aprendizagem.

2.3.2 Formação do Formador

A formação do formador nos remete ao ofício de mestre, com cuja formação o formador se compromete como foco de sua prática formadora e dialeticamente com o seu próprio ofício, como formador de formadores. Nesse subcapítulo, tal preocupação se faz presente, sublinhando a problemática dos formadores principiantes, ou seja, daqueles que se encontram no início da carreira docente na Educação Superior e, portanto, do ofício de formadores.

Segundo Arroyo (2009), é necessário aprender e ensinar a ser humano para recuperar o ofício de mestre. Para isso é necessário aprender observando e imitando uns aos outros, ativar a curiosidade e o saber-fazer. Aprender e ensinar passam pelos limites e possibilidades vividos pelos educandos concretos, não aqueles idealizados. O citado autor conclui pela necessidade de tomar o ser humano como problema, que passa pela luta da recuperação da humanidade roubada. Recuperar a humanidade roubada implica ainda aprender a ser, a valorizar as artes e, em especial, valorizar a condição humana, revelando-nos assim como docentes educadores.

Por isso, há a necessidade de um esforço de pensar a docência em novas bases compreensivas, vendo esse profissional como alguém que sente, pensa e age em um processo único, embora as condições de sua vida e profissão muitas vezes dificultem a sua autorrealização e desenvolvimento como capacitação humana. Pretende-se compreender a possibilidade de ressignificação da prática dos professores através de mudanças de atitude frente à vida e à profissão, na busca de um modelo de desenvolvimento profissional docente.

Para Francisco Imbernón (2009a) o desenvolvimento profissional necessita de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens associadas, de forma coletiva, aos centros educativos onde trabalham professores. Isso significa reconhecer que os professores devem se beneficiar de uma formação permanente, em que eles se sintam como agentes sociais, planejadores e gestores das situações de ensino e aprendizagem. Para ocorrer a formação permanente do professor, é preciso cultivar uma reflexão sobre a relação teoria e prática, intercâmbio de experiências entre os pares, formação de um projeto institucional, uma formação crítica a práticas de exclusão e intolerância e formação de um centro educativo mediante trabalho colaborativo.

António Nóvoa (2007) discorre sobre a volta dos professores à esfera pública de discussão da sociedade depois de quase 40 anos de invisibilidade. Cita como causas para esse reaparecimento os problemas de aprendizagem, que se tornaram centrais na discussão no limiar do século XXI. Ao lado disso, houve também uma atenção a duas outras realidades: a ideia da diversidade, da pluralidade ou das múltiplas possibilidades de trabalhos, questionando o modelo único e a inclusão das novas tecnologias.

Sendo assim, uma nova formação e um novo desenvolvimento profissional passam por uma formação complexa, situada para além do aspecto meramente técnico, que seja formadora de professores reflexivos e investigativos, propiciando assim uma constante indagação colaborativa. Nóvoa (2007) apresenta várias ideias importantes para a consecução

desse projeto, sendo que uma delas diz respeito à necessidade da construção e articulação de projetos ligados a centros de formação. O intuito dessa parceria é ir conquistando melhorias na formação e no desenvolvimento profissional de forma ampla, ou seja, melhorias pedagógicas, de condições de trabalho e sociais, possibilitados pelo debate coletivo da profissão.

O professor principiante, ao iniciar a sua carreira na Educação Superior, apresenta algumas marcas significativas, como destaca Ruíz (2008, p. 177): “El profesor principiante en su inserción profesional se encuentra em um período de angustias, incertidumbres e inseguridades⁶”. Diante desse contexto, torna-se necessário pensar – e organizar – propostas de formação vinculadas à prática e, portanto, “hablar de programas de formación del profesorado principiante universitario tiene sentido desde la perspectiva [...]: un aprendizaje vinculado con la experiencia⁷” (RUÍZ, 2008, p. 188).

O início da carreira docente na Educação Superior é um momento que apresenta aprendizagens muito significativas, podendo essas vir a contribuir de forma positiva – ou não – para o desenvolvimento da profissão. Nesse sentido, destacamos a importância e relevância de que esse processo inicial do desenvolvimento da profissão docente tenha um olhar que possa contemplar a aprendizagem colaborativa, visando à qualificação contínua pessoal, profissional e institucional. Para García (2009, p. 13): “As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente”.

Nessa direção investigativa, também entendemos a iniciação à docência no ensino superior assim como a definem Isaia, Maciel e Bolzan (2011), ou seja, como um tempo em que:

Os primeiros anos de docência representam o momento de aprendizagem do ofício de ensinar e, especialmente, o contato com os estudantes na aula universitária. Significam também um momento ímpar para a constituição das bases de socialização profissional, ou ainda, o embrião para o profissionalismo interativo. Este é entendido como um processo construído com base em decisões coletivas, desenvolvendo culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa, comprometidas com a qualificação contínua pessoal, profissional e institucional (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011).

⁶ “O professor principiante em sua inserção profissional se encontra em um período de angústias, incertezas e inseguranças” (**tradução livre**).

⁷ “Falar em programas de formação do profesorado universitario principiante tem sentido na perspectiva de uma aprendizagem vinculada a experiência” (**tradução livre**).

No entanto, na prática isso nem sempre acontece; normalmente o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência, no contexto acadêmico, é acompanhado de muita dor e sentimentos de frustração, uma vez que ainda não existe uma política suficientemente estruturada de acolhida e acompanhamento do início da carreira docente no ensino superior. Como já apresentava Antonio Nóvoa no início deste século, o excesso de discursos na educação contrasta com a pobreza das práticas.

Para pregar o civismo ou para imaginar o futuro, nada melhor do que os professores. É para eles que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas. A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a ação e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa (NÓVOA, 1999, p. 13).

António Nóvoa (2007) percebe que a inflação discursiva sobre a valorização profissional do professor tem sido acompanhada, apesar do consenso positivo, de uma pobreza das práticas e, mais ainda, tem vindo ao preço do aumento dos controles burocráticos do sistema e da perda crescente de sua autonomia profissional. Apesar de não explicar como é possível fugir dessa lógica imposta de fora, para evitar que a autocompreensão docente seja dominada pelos universitários, ou peritos do ensino, ou ainda pela “indústria do ensino”, o autor propõe algumas medidas, como: passar a formação dos professores para dentro da profissão; promover novos modelos de organização da profissão e, por último, reforçar a presença pessoal pública dos professores. No primeiro caso, defende a maior participação do professor no estudo do insucesso escolar, análise das práticas pedagógicas, compromisso social e vontade de mudança, como forma de evitar um discurso abstrato sobre a formação. No segundo caso, em vez de movimentos pedagógicos, ele defende a comunidade de práticas comprometidas com a pesquisa e a inovação.

Essa última ideia pode colaborar perfeitamente com a realidade da educação e dos professores iniciantes em nosso país, pois em função das últimas políticas de expansão da Educação Superior, como o REUNI e a UAB⁸, o que aguarda o professor iniciante é o “sobretabalho”, ou seja, o excesso de cargas horárias de trabalho, ambiente competitivo, condições precárias de funcionamento de muitos cursos, falta de salas de trabalho ocasionando excesso de lotação nesses espaços de aula, e a monitoração de resultados via

⁸ O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, foi lançado pelo Governo Federal, tendo por objetivo expandir, de forma significativa, as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior. Já a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem objetivo semelhante, de ampliar a oferta de vagas no ensino superior, por intermédio da proposição de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* através da Educação a Distância (EAD).

avaliações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), avaliação institucional e de cursos.

Diante desse quadro, os professores têm de desenvolver estratégias de sobrevivência para não sucumbir ao adoecimento e ao estresse profissional. Uma das perspectivas promissoras que se apresentam para as organizações, de modo geral, é o desenvolvimento da resiliência. A partir de diferentes leituras e referenciais sobre a resiliência, tem-se o entendimento de que esta é um processo no qual o ser humano desenvolve a capacidade de agir de forma positiva diante de situações adversas encontradas durante o percurso realizado. Nesse sentido, uma das formas de exercer o fortalecimento do professor pelos processos de resiliência é apostar no seu desenvolvimento profissional.

Francisco Imbernón (2009b), no artigo *Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo*, critica a confusão realizada no âmbito anglo-saxão entre formação permanente e desenvolvimento profissional, o qual, segundo o autor, percebe uma relação muito restritiva entre ambos os termos, na medida em que a formação seria a única via de desenvolvimento profissional do professor. Diferente disso, defende que o desenvolvimento docente deve passar por um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem o professorado de avançar em sua vida profissional, como melhoria de salários, estruturas de trabalho, níveis de decisão e participação, carreira, clima de trabalho, legislação, etc. Corrige essa visão dizendo que a formação é um elemento importante, mas não o único e nem talvez o mais decisivo. Outro perigo enfatizado pelo autor é o de confundir o desenvolvimento profissional com uma visão funcionalista desse processo, que se limita a atividades de melhoria de habilidades, atitudes ou significados.

Ada Abraham (2000) enfatiza que um desenvolvimento profissional superador do mal-estar docente pode ocorrer partindo do modelo exploratório da metáfora do labirinto. Nesse texto, a partir da experiência da autora, é relatado que os docentes que acabam ficando num beco sem saída do labirinto são minoria. Grande parte deles, apesar de enfrentar dificuldades para encontrar o seu próprio percurso, de enfrentar muitas dúvidas e extravios, acaba passando pelo labirinto com um sorriso nos lábios. A metáfora do labirinto enfatiza o movimento, um caminho que deve ser percorrido, contendo muitas ilusões, estranhamentos e descobertas, expressas, em termos de prática pedagógica, nas dúvidas quanto ao que deve ser feito, isto é, uma investigação fundamental ou não, o abstrato e o concreto, método dedutivo ou indutivo, etc. Mas uma das maiores dúvidas reside na busca do falso si mesmo ou do verdadeiro si mesmo.

Marcelo Garcia (2009) explicita que muito se tem pesquisado e falado sobre desenvolvimento profissional docente, apresentando-se diversas contribuições referentes à temática. O referido autor entende o desenvolvimento profissional docente como um processo individual e coletivo, integrado ao cenário escolar, com vistas à melhoria da prática profissional. A partir dessas contribuições, podemos dizer que o desenvolvimento profissional docente implica oportunidades de aprendizagens capazes de proporcionar aos educadores atitudes criativas e reflexivas, permitindo melhorar as práticas pedagógicas e, assim a aprendizagem.

No processo de desenvolvimento da docência na Educação Superior é necessário considerar a implicação de diferentes conhecimentos referentes às diversas áreas de atuação profissional, levando-se em conta seus domínios específicos, bem como a dimensão pedagógica da docência.

2.3.3 Processos formativos, ambiência [trans]formativa e resiliência docente: elos ressignificantes das experiências formativas

Ao levarmos em consideração as reflexões de Imbernón (2009a, 2009b e 2010) e Nóvoa (1998; 2007), também de Huberman (1995), Abraham (2000), Esteve (1992), Arroyo (2009), Marcelo Garcia (2009), Josso (2010), e, ainda, a literatura sobre resiliência (TAVARES, 2001; SOUSA, 2009), podemos relacionar o processo de resiliência com a metáfora do labirinto de Dédalo⁹, pois se entendemos a resiliência como uma possibilidade de superação das controvérsias encontradas no percurso da vida (pessoal e profissional, institucional) podemos dizer que esta se assemelha à passagem pelo labirinto.

Nesse sentido, discutiremos a possibilidade de apresentar a resiliência como integrante primordial dos processos formativos dos profissionais que trabalham com a educação, neste caso em especial, dos anos iniciais da docência no ensino superior: explorar, assim, a possibilidade de pensar a superação dos problemas aí encontrados por intermédio de um comportamento resiliente, com atitudes positivas frente à realidade docente e tendo como horizonte o bem-estar e o desenvolvimento profissional. Dessa forma, abordaremos algumas

⁹ Dédalo construiu o labirinto de Creta para esconder o Minotauro, uma figura metade homem e metade touro, que tanto pode denotar a animalidade que está presente em todo ser humano quanto a sua espiritualidade, o impulso à emancipação e à criação. Do mesmo modo, todo docente tem um monstro terrível guardado no seu interior, que é o seu si mesmo verdadeiro. Nesse sentido, a máscara que muitos docentes usam para passar pelo labirinto como se nada os tocasse, como um falso si mesmo esconde o si mesmo verdadeiro que quer se libertar (ABRAHAM, 2000).

contribuições teórico-conceituais sobre a autorrealização e o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva da ambiência [trans]formativa, sendo esta decorrente de uma personalidade em desenvolvimento, que se adapta proativamente diante dos desafios das mudanças sociais e educacionais.

Nessa perspectiva, acreditamos na possibilidade de compreensão da necessidade de ressignificar a cultura de isolamento por parte do professor, diante das situações que se lhe apresentam no exercício da docência. Para tanto, pensamos que um dos caminhos possa ser o entendimento dos processos [auto]formativos ou de uma ambiência positivamente mediada por interlocutores que explorem alternativas de comportamentos resilientes e de construção do profissionalismo interativo, em contextos do ensino superior. Para melhor elucidar essa ideia de entrelaçamento, apresentamos a figura 3, formada por elos [re]significantes de experiências formativas.



Figura 3 - Elos [re]significantes de experiências formativas.

As categorias desenvolvidas por Grotberg (2005) para o estudo da *resiliência* foram postas como práticas de *cuidado de si*, ou seja, práticas que ajudam os indivíduos a cuidarem de si mesmos, ou seja, ferramentas reveladoras de si mesmo. Dar-se conta desses fatores e trabalhá-los em si e na ambiência dos anos iniciais de exercício na Educação Superior de

maneira positiva pode colaborar para que o professor tenha o fechamento do seu *ciclo de vida profissional* (dos 35 aos 40 anos de magistério)¹⁰ sereno ou amargo (HUBERMAN, 1995).

A resiliência vem sendo defendida como algo dinâmico, como bem explica Grotberg (2005, p. 17) quando diz que “as situações de adversidade não são estáticas, mudam e requerem mudanças nas condutas resilientes”. Ao sustentar a noção dinâmica de resiliência, a autora define a interação de fatores resilientes advindos de três níveis: suporte social (eu tenho), habilidades (eu posso) e força interna (eu sou e eu estou). Esses fatores interagem e estabelecem uma relação dinâmica, no percurso vital e profissional. A resiliência é um conceito importante para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que pode contribuir para maior compreensão acerca do processo de construção do conhecimento de si, do outro e do mundo, muitas vezes desafiado pelas adversidades com as quais os professores se deparam ao longo de sua carreira.

A resiliência como tema de estudo nas ciências humanas e, portanto, da Educação, ainda é recente, embora a sua relevância como aspecto do desenvolvimento humano venha crescendo. Para Yunes (2003), o processo de resiliência refere-se aos fenômenos caracterizados por bons resultados, mesmo diante de sérias ameaças à adaptação ou ao desenvolvimento da pessoa. Relaciona-se com processos psicossociais, que favorecem o desenvolvimento sadio do indivíduo, mesmo quando ele se encontra frente a adversidades e problemas.

José Tavares (2001) acredita que o estresse/destresse da sociedade ocidental causa constantes impactos aos indivíduos e grupos, tendo em vista o trabalho excessivo e estressante e também a pressão sofrida pelas expectativas frustradas de sucesso, ou ainda, na visão de Esteve (1992), por ter que corresponder aos padrões e exigências das mudanças sociais. Assim, acredita que, para construirmos a resiliência, é necessário tornar a sociedade e suas instituições menos burocráticas. Tavares (2001) afirma ainda que o desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa pela mobilização e ativação das suas capacidades de ser, estar, ter, poder e querer, ou seja, pela sua capacidade de autorregulação e autoestima:

Ajudar as pessoas a descobrir as suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente é, em boa medida, a maneira de torná-las mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que se apresente (TAVARES, 2001, p. 52).

¹⁰ A abordagem de ciclo de vida profissional de Huberman refere-se às trajetórias de vida de professores da Educação Básica. Aqui, no entanto, utilizamo-nos desta categoria para compreender a situação deste profissional que atua na Educação Superior.

Os processos resilientes na docência são compreendidos no *continuum* de desenvolvimento profissional no exercício da docência, planejados e dinamizados por meio da ação dialógico-afetiva-reflexiva. As interfaces entre pesquisa-formação-prática profissional ocorrem, nesse processo, por meio de um continuum de “ações, reflexões, decisões e inovações” (MACIEL, 2006). Uma vez tomadas algumas categorias caras a esse contexto de discussão, como problematização, reconstrução e inovação, pode-se pensar em um modelo teórico de autorrealização e desenvolvimento profissional, estreitando os laços de solidariedade entre instituições formadoras e os indivíduos.

Na perspectiva argumentativa, os estudos sobre desenvolvimento profissional docente aliado aos aportes da ambiência e da resiliência enriquecem o horizonte da compreensão e expandem o campo de análise dos fenômenos socioeducativos. Além disso, cabe destacar a importância da troca de saberes na interação para ouvir os professores sobre suas expectativas, suas necessidades formativas e de desenvolvimento profissional em articulação com as suas práticas, tornando a resiliência um processo tangível, conforme expõe Sousa (2009):

Para que a activação da resiliência seja viável temos que nos esforçar em proporcionar aos seres humanos certas condições certificando-nos que elas são as mais adequadas aos contextos envolventes desses mesmos sujeitos, não descuidando uma atenção cuidada nas estratégias e iniciativas a implementar. Esta intervenção traduziria a resiliência, ou seja, a capacidade de responder de forma mais consistente aos problemas, dificuldades com que os sujeitos se deparam frente aos diferentes contextos (SOUSA, 2009, p. 10).

O professor resiliente reage diante da eminência de problemas comportamentais e emocionais frente a estressores, compreendendo que as mudanças são as novas circunstâncias que as mudanças sociais trazem à educação e ao educador, assim é importante aprender a lidar adequadamente com os desafios. A resiliência permite a superação das dificuldades, mesmo diante de situações adversas, sendo a ambiência positivada diante da [auto]criação de novas possibilidades, conforme reforça Placco (2001):

A resiliência é a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica (poderíamos dizer características?) de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente (PLACCO, 2001, p. 8).

Ao procurarmos aproximar as temáticas referentes ao professor principiante e resiliência docente, apresentamos as contribuições de Castro (2001) quando diz:

São muitas as ocasiões nas quais esses jovens docentes sentem-se solitários sem poder compartilhar o seu saber ou as suas dúvidas em torno do seu fazer pedagógico. Quase sempre desprovidos de orientação e apoio imediato, os professores iniciantes procuram agir e encontrar significado para a sua prática, expondo-se a riscos, acertos e erros (CASTRO, 2001, p.124).

Também consideramos pertinente trazer para esta investigação a compreensão sobre resiliência docente do Grupo de Pesquisa GPFPOPE (Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: ensino básico e superior), quando diz que esta é entendida como:

A capacidade de enfrentar os desafios no contexto do trabalho pedagógico e ultrapassá-los resultando assim, em novas formas de saber e fazer. Nesse processo, a busca pela compreensão da aprendizagem da docência, destaca a necessidade de explorar conceitos que se referem às condições de enfrentamento dos desafios e conflitos inerentes aos modos de produzir-se como docente. Assim, destacamos a discussão sobre o movimento da resiliência docente que se caracteriza como uma habilidade desenvolvida para resistir às situações difíceis sem perder o equilíbrio inicial, acomodando-se e reequilibrando-se constantemente a fim de qualificar as práticas docentes (SOUZA et. Al., 2013, p. 700).

Assim, com o intuito de apresentar possíveis aproximações teóricas em torno da temática ora investigada, consideramos importante também discorrer um pouco sobre outros conceitos e/ou definições de termos que foram abordados/investigados no decorrer da pesquisa, considerados inerentes (e decorrentes) ao processo da docência, tais como: **motivação, motivação docente, bem-estar docente e processos formativos.**

Nesse sentido, conforme Santos e Antunes (2007), a **motivação:**

É um processo que cada ser humano apreende de formas distintas, em virtude de suas relações interpessoais e intrapessoais. Desde a infância, as interações com outros seres humanos irão contribuir, mas não de forma determinista, à internalização dos motivos intrínsecos do indivíduo em sua diversidade, a menos que novos motivos extrínsecos possam revelar-se em renovados processos motivacionais internalizados (SANTOS; ANTUNES, 2007, p. 156).

No contexto educacional, procuramos relacionar um entendimento possível do que possa ser **motivação docente**, por meio das palavras de Jesus (2007, p. 50) “a motivação do professor é fundamental para que possa superar as dificuldades com que se confronta e realizar-se profissionalmente, mas deve ser consoante com os resultados que efetivamente consegue alcançar”. Tal engrenagem de inter-relações, esboçada na figura 4, pode ser um

suporte para o percurso profissional acontecer de maneira mais amena diante das situações adversas, objetivando a realização docente.



Figura 4 - Engrenagem de inter-relações.

Nesse sentido, a realização profissional pode melhor ser efetivada mediante a formação permanente, como assinala Jesus (2007):

Muitas situações passam pela formação de professores, no sentido de esta contribuir para que a prática profissional seja experienciada com satisfação e autoconfiança, encorajando a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e pelo desenvolvimento pessoal e interpessoal, enquanto critérios fundamentais do bem-estar docente (JESUS, 2007, p. 44).

Outra terminologia que é pertinente ser apresentada é sobre o **bem-estar docente** que, de acordo com Jesus (2007):

Pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para

conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (JESUS, 2007, p. 26-27).

Ao fazermos interligação entre motivação, bem-estar e resiliência percebemos que são processos originários das relações interpessoais e intrapessoais, ultrapassando as adversidades encontradas na trajetória profissional/pessoal.

Em decorrência da expressão bem-estar docente, apresentamos também referência sobre o **bem-estar na docência**, que segundo Mosquera e Stobäus (2006):

Diz respeito à própria motivação e realização do professor, quer na dimensão pessoal, quer na dimensão profissional. Dois momentos existenciais respondem por níveis mais elevados de bem-estar: formação docente e sentido profissional (MOSQUERA e STOBÄUS, 2000). No primeiro, evitar uma relação estritamente normativa; não estabelecer falsos ideais; abandonar a ambiguidade pedagógica, salientar o conhecimento da realidade cultural. No segundo, valorizar o trabalho docente pelo saber e pela competência (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p. 373).

Outra referência importante é relaciona-se ao entendimento sobre **processos formativos**, compreendido por Oliveira (2006), como:

Os processos de formação de um professor não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – a escolha profissional pela docência –, mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência. [...] Portanto, nossos processos formativos não se iniciam num curso intencionalmente escolhido (ou não), mas nos espaços e tempos distintos onde já vivemos a experiência discente. Estes processos são contínuos, mesmo que não sejam percebidos e nem refletidos. Nessa perspectiva destacamos a potencialidade da experiência como um saber que precisa ser refletido, porque produtor de formação/autoformação (OLIVEIRA, 2006).

Para articular o entendimento dessas questões, propomos uma espiral [auto]formativa, apresentada na figura 5, envolvendo os processos formativos e de desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais da carreira do professor universitário. Trata-se também de vislumbrar essa etapa da vida profissional como um processo não apenas individual, mas também coletivo, pois, como afirma Martineau (1999), o individualismo se tornou a ideologia dominante no discurso da resiliência. Por isso, segundo Yunes e Szymanski (2001, p. 36-37): “As controvérsias e as armadilhas que acompanham o conceito de resiliência representam para nós, pesquisadores, um grande desafio na compreensão profunda desse fenômeno”. Aqui, o desafio foi encontrar subsídios teóricos que avancem para além de uma visão puramente psicológica, ou seja, a resiliência concebida como um atributo pessoal do sujeito, posto que este, em uma perspectiva sociocultural encontra-se como ser no mundo, um mundo que deverá ser por ele apropriado ativamente, na relação com outros sujeitos e com o meio.

Assim, apresentamos algumas contribuições em relação ao que compreendemos sobre os aspectos que compõem a espiral [auto]formativa: o *início da carreira* é o momento de entrada na carreira docente. O *enredo docente* é compreendido como o desenvolvimento dos saberes necessários para que a prática docente aconteça no dia-a-dia em ambiente pedagógico. Já o *enredo institucional* entende-se como as condições estruturais necessárias para o andamento das atividades pedagógicas. Quanto à *formação permanente*, esta é entendida como todas as possibilidades e/ou oportunidades de constante busca por conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento profissional/pessoal. E, as *experiências de si* (*pessoais, profissionais, formativas e institucionais*) são todo o emaranhado da trajetória de vida.

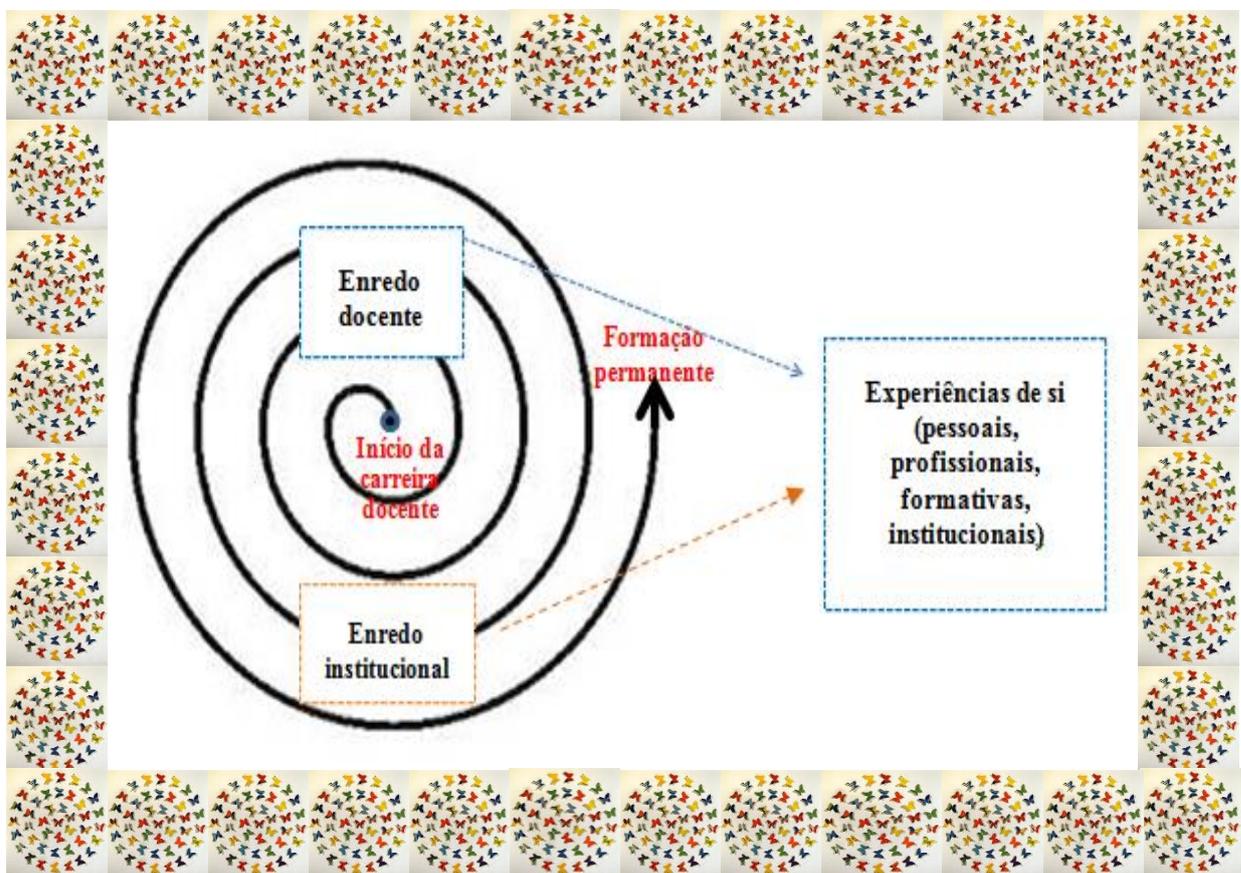


Figura 5 – Espiral [auto] formativa.

A partir dessa ideia nos perguntamos: a espiral [auto] formativa contribui para uma ambiência [trans]formativa, dinamizada pelos processos resilientes? A busca por respostas levou-nos, desde o momento inicial da pesquisa, ao esboço de um constructo conceitual em que a espiral [auto]formativa se destaca como elemento dinamizador de processos resilientes na construção da ambiência [trans]formativa. Neste momento apresentamos uma compreensão nossa em torno do que seja ambiência:

O conceito de *ambiência* reporta às condições essenciais para que educador e educando se entreguem à educação como atividade principal no âmbito da instituição educativa; condições essas nem sempre presentes positivamente na vida das pessoas e das instituições. No tocante à vida das pessoas, a *ambiência positiva* envolve: a) Os contextos da família, trabalho e tempo livre, os quais influenciam objetivamente a personalidade em desenvolvimento, seja adulta ou em formação; b) Os atributos pessoais para empreender ações [trans]formativas e autoconstrutivas, em um entrejogo do subjetivo e intersubjetivo e como este se coloca no mundo vivido; e c) A reciprocidade nas relações de reconhecimento do outro, movidas pela dinâmica dialógico-afetiva, portanto necessariamente *intersubjetivas* (MACIEL, 1995; MACIEL; VIERA TREVISAN, 2013).

E, a partir desses entendimentos e entrelaçamentos conceituais, desenvolvemos o constructo da pesquisa (figura 6) que orientou as buscas teóricas e empíricas.

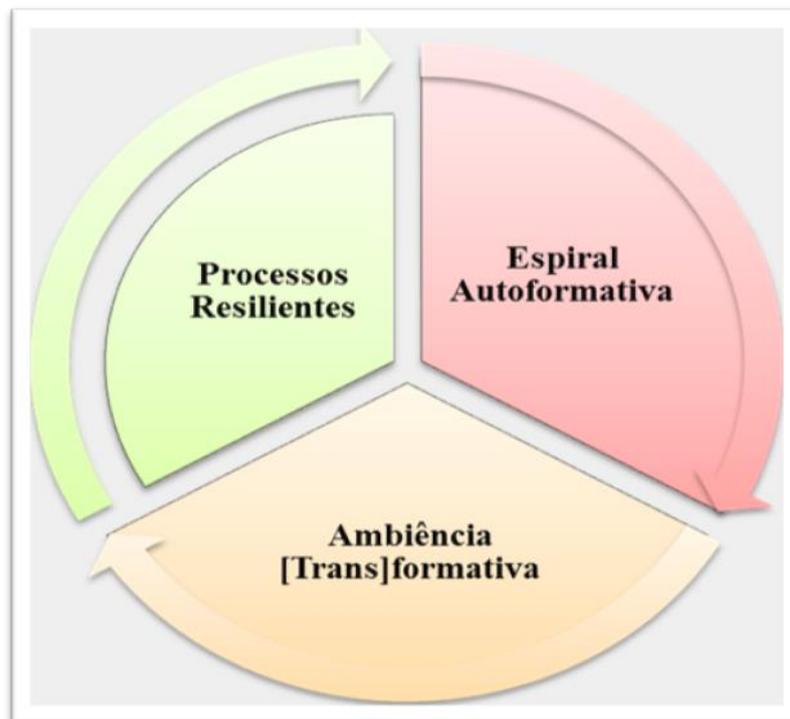


Figura 6: Constructo da pesquisa.

Ao apresentarmos a temática da Educação Superior, início da carreira docente, ambiência [trans] formativa e resiliência docente, procuramos fazer entrecruzamentos de elementos constituintes, por meio de alguns autores que investigam a temática e por nós elencados como referências. Os textos referenciados neste trabalho apontam algumas evidências, como: o início da carreira é um momento de muitas angústias, de incertezas e que requer proposições de formação para os professores principiantes, por parte das IES; há complexidade na docência, pois são muitos os compromissos profissionais a serem desempenhados; para o exercício da docência na Educação Superior não existe uma formação específica, principalmente no que se refere à questão pedagógica. Ao nos referirmos às

possibilidades de uma ambiência [trans]formativa diante desse contexto, acreditamos que isso seja possível por meio de processos resilientes e da espiral [auto]formativa, no entrelaçamento da motivação e bem-estar docente e dos processos formativos.

Assim, no que concerne à resiliência docente no âmbito da Educação Superior, Sousa (2009) destaca que:

Em termos de uma revisão pela literatura científica, podemos assinalar que, de uma forma geral, o conceito é tomado, num dado enfoque, como uma capacidade global da pessoa para manter um funcionamento face às adversidades do meio envolvente ou para recuperar nessas condições, e noutra, como uma boa adaptação nas tarefas de desenvolvimento de um indivíduo, como resultado da interação entre o sujeito e a adversidade do meio ou um envolvimento de risco constante (SOUSA, 2009, p. 76).

Nas diversas contribuições dos autores que apresentamos nesta dissertação, podemos observar que as adversidades encontradas no percurso profissional – e a este interligado o pessoal – são destacadas como inerentes à docência, mas também passíveis de serem superadas nas relações estabelecidas - interpessoais ou intrapessoais, neste caso na Educação Superior. Com base nestas contribuições teóricas, dando continuidade à pesquisa, realizamos as entrevistas narrativas, que tiveram como intuito elucidar os objetivos da investigação.

CAPÍTULO 3 O ENFRENTAMENTO DA REALIDADE NA BUSCA DE RESILIÊNCIA: NARRATIVAS DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA

Este capítulo foi elaborado a partir da análise dos dados coletados por meio das entrevistas narrativas construídas com os professores participantes, servindo como base para a elaboração do metatexto. Este foi organizado de maneira que contemple as discussões acerca da temática abordada, à luz das narrativas e da matriz teórica pertinente ao assunto investigado, apresentando reflexões acerca da problematização: Como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente, na reconstrução narrativa de professores formadores?

No decorrer da organização deste texto, procuramos fazer o entrelaçamento da espiral autoformativa com a matriz conceitual, enfatizando a tríade ambiência-processos formativos-resiliência, elencados abaixo na figura 7 e que orientaram a tessitura investigativa.



Figura 7: Elementos constitutivos da docência.

3.1 Breve contextualização dos sujeitos da pesquisa

Os nossos sujeitos de pesquisa tecem trajetórias com diferentes experiências de formação, o que condiciona as suas escolhas na universidade. Por isso, vamos fazer uma breve contextualização de cada um antes de especificar os seus posicionamentos, a fim de entender melhor a visão singular de formação e de resiliência que estão construindo a partir de suas vivências na universidade.

Crisântemo Azul foi contagiado por algumas disciplinas de seu primeiro curso de graduação, embora o curso fosse voltado para a exploração simplesmente da terra. Aos poucos se voltou para as disciplinas que tinham vinculação com a problemática ecológica e social e por isso acabou adentrando ao curso de Pedagogia. Na entrevista, ressalta-se a **visão política** da formação na universidade, prevendo a falência do sistema federal de ensino superior nos próximos anos, por conta das mudanças ocorridas na carreira docente depois de 2012. Sua acolhida se deu de forma burocrática e rotineira pela chefia do departamento e da direção de centro e lembra ainda que houve uma reunião promovida pela Reitoria. Considera as condições de trabalho oferecidas pela UFSM muito boas em comparação com as oferecidas por outras universidades, mas critica a ausência de espaços físicos, especialmente a falta de espaços de convivência. Ele revela um estranhamento com a Pós-graduação em Educação, salientando ter encontrado aí uma porta muito fechada, porém pretende fazer pós-doc, publicar e contribuir na área de atuação. Como estratégias de sobrevivência, até por conta dos embates políticos, cita a necessidade de meditação e o alinhamento com o seu mais profundo íntimo. Para isso, segundo ele, é preciso aprender a respirar de forma correta, pois isso ajuda no equilíbrio e na serenidade, bem como o contato com a natureza.

Rosa Amarela trabalhou primeiro como professora passando por algumas escolas de educação básica, antes de ingressar no percurso formativo de mestrado e doutorado em educação. Em função dessa experiência, destaca a **visão pedagógica** como necessária para a formação docente, ao salientar em vários momentos a necessidade de articulação da formação do sujeito no ensino para trabalhar com a produção do conhecimento na pesquisa. Diz que a universidade nesse sentido é totalmente compartimentada. É uma estrutura em que as coisas são, para o que ela defende, ainda muito inadequadas. Ela adora o ensino e adora a sala de aula, mas acha que falta na universidade o que acontece em outros lugares. Lembra de reuniões pedagógicas de professores, de se encontrarem para discutir o que estão planejando, trabalhando, estudando ou como vai ser o semestre, como ele está ou será organizado. Teve

uma boa acolhida dos seus colegas, que sentaram com ela e lhe disseram as disciplinas e como o currículo estava estruturado. Considera que foi a melhor acolhida que se poderia fazer, mas ainda assim foi extremamente deficiente diante da complexidade de coisas que está envolvida na função. Diz que foi contratada para ser professora, não só para dar aula, para ser docente no ensino superior e que a docência é muita coisa. Percebe que não existe uma discussão sobre o que é uma universidade e por isso as pessoas entram e acham que estão num simples emprego. Não percebem que esse não é um emprego qualquer, é um trabalho social que envolve dinheiro público e que não existe uma formação para mostrar o que é a universidade, como ela funciona, quem toma as decisões e por isso enfatiza que a gestão é altamente fragmentada.

Gérbera Lilás chama a atenção para a redução da formação e do ensino ao **aspecto técnico** no contexto da universidade. Teve tia e mãe professoras, mas foi advertida por elas a respeito da realidade salarial difícil do professor, as precárias condições de trabalho etc. No entanto, lhe chamava a atenção a língua de sinais, até que um dia, ao frequentar a Feira das Profissões, encontrou motivação para fazer o seu curso de graduação. Considera que ainda está fazendo o seu percurso formativo, mas uma das coisas importantes que pretende levar para os alunos é um contato maior com as políticas de inclusão, pois a forma como se trabalha está restrita ao **ensino técnico da língua**. Por isso tem a expectativa de promover a formação dos professores de outros cursos para bem atender a inclusão dos alunos que estão entrando na universidade. Com relação à estrutura de trabalho, considera a UFSM muito boa, até com relação ao espaço físico, mas acha estranho hoje ser colega de seus antigos professores.

Filha de pai e mãe professores, **Orquídea Verde** se criou dentro de escola do estado. Certamente fruto dessa aprendizagem, defende mais claramente um **trabalho humanizado**, pois se sente **assoberbada** pela rapidez com que precisa produzir coisas. Influenciada pela mãe, fez vestibular para Física, mas como não se encontrou no curso passou em seguida a cursar Pedagogia na UFSM. No início ela se sentia insegura em muitas coisas, mas confessa que hoje se sente mais confiante e que isso fez parte do seu amadurecimento profissional. Não tem pretensão de se credenciar para o mestrado ou para o doutorado, pois acredita ser este um projeto futuro, depois que os filhos tiverem maior autonomia. No momento considera que a melhor expectativa é ser uma boa professora e levar uma vida privada com alguma qualidade. Ela gosta da universidade e diz que sempre quis trabalhar nela, mas tem a impressão de que prevalece a disputa e o conflito, e não a preocupação com a resolução dos problemas do curso. Acha que isso não é uma coisa que acontece somente no seu curso e que deve haver em

todos eles uma disputa gigantesca de egos e de diferentes entendimentos a respeito dos assuntos. Por isso, a estratégia básica de sobrevivência para ela é formar redes de colaboração em que as tarefas e atividades sejam compartilhadas.

Com essas breves descrições, nos próximos subcapítulos apresentamos as categorias investigadas e seus desmembramentos, que nos permitiram chegar ainda a uma configuração de resiliência docente, contemplando os âmbitos que os nossos sujeitos da pesquisa destacaram em suas narrativas.

3. 2 Motivações Profissionais

Este eixo teve como base orientadora o objetivo específico “interpretar as motivações profissionais que configuram estímulos ao bem-estar e realização docente.” Neste sentido, devido à abrangência da temática, elencamos alguns tópicos-guia que dão suporte aos meandros que compõem as *motivações profissionais*, destacados na sequência.

3.2.1 Opção Profissional

Ao fazer a opção pela profissão docente, sendo a pessoa muitas vezes ainda bastante jovem, percebemos diferentes motivações que levam a tal escolha, como por exemplo, o fato de ter familiares que são professores. Essa ideia é reforçada nas seguintes palavras:

[...] inclusive a minha mãe é professora, minha tia tudo e eu sempre dizia que não [iria ser professora] pelo o que eu sempre vi em toda minha vida, da má remuneração, das condições de trabalho.



[...] então fiz magistério na escola que a mãe era professora.

[...] eu lá no alto dos meus dezesseis anos [...] e aí fiz vestibular.



[...] o que me levou mais adiante a fazer o curso de Pedagogia [...] [...] terminado este, voltei para a Educação, fazendo o Doutorado em Educação [...]



E, para o ingresso na Educação Superior, observamos outras motivações, como nesta fala:

E aí eu tinha tanta convicção de que eu queria o ensino superior, que era uma instituição de ensino superior que iria me dar respaldo para o trabalho que eu queria fazer, que tiveram vários concursos para o estado, município, empregos tais por aí e eu nunca quis assumir nada. Porque eu queria atuar no ensino superior.



Ao considerarmos as variáveis para a opção pela profissão de docente, observamos que existem semelhanças ao relacionarmos com o fato de ter familiares que exercem a docência, e que, apesar das dificuldades que estes destacaram para o exercício da mesma, a decisão por ser professor prevaleceu.

3.2.2 Motivação Inicial para a Carreira

Em relação à motivação para iniciar a carreira docente, outras nuances foram observadas, como por exemplo, a construção de um percurso por meio de envolvimento com situações educativas ainda na adolescência, destacada na fala de Crisântemo Azul:

Minha escolha foi sendo construída pelo percurso que fui trilhando. Já trabalhava com educação ainda adolescente, após a graduação em geologia [...], com a decepção com o campo profissional (só exploração do planeta, na época esse era o enfoque), fui me aproximando da educação ambiental e social.



Ou então por certa *sensibilidade* em relação ao campo específico de atuação profissional, como é evidenciado na expressão a seguir:

[...] na verdade assim a questão da profissão sempre tinha alguma coisa que puxava, é pela questão exótica da língua [...] que me puxou, pela questão da língua [...] não tem um por que, foi a partir disso e conhecendo na própria feira das profissões que eu vim conhecer mais o curso e resolvi fazer pra trabalhar [...]



Também é evidenciada como motivação pela profissão a relação familiar, sinalizado com bastante ênfase na fala de Orquídea Verde, ao afirmar que:

[...] eu sou filha de pai e mãe professores. Eu me criei nas escolas com meus pais, eu e minha irmã, nos corredores e como tinham outros filhos de professores na cidade de interior... Na época eu devia ter uns cinco anos quando minha mãe começou a fazer Pedagogia e meu pai fazia Letras. Motivação inicial é minha família. Não tem como fugir, é uma família de professor sabe, isso tá meio impregnado na gente.



Ao trazermos a temática para o âmbito da Educação Superior, observamos outras situações motivadoras, como o que se apresenta no comentário a seguir:

Bem, isso tem tudo a ver com a minha trajetória profissional anterior (*Educação Básica*). De fato o que me motivou foi atuar com a formação de professores que eu acabei me descobrindo nessa linha de trabalho na Educação Básica. E eu decidi que queria trabalhar com formação e também na pesquisa sobre formação de professores. Eu sempre tive muito interesse na parte de formação, de desenvolvimento humano, eu comecei depois de um tempo a cursar Psicologia, mas não cheguei a terminar. Então eu trabalhei um primeiro tempo na educação como professora, passei por algumas escolas e fiz um processo assim, que eu me identifiquei, acho que cheguei numa profissão que eu quero e acho que eu vou ser professora mesmo.



A partir dessas manifestações, podemos observar que as motivações que levam à escolha profissional, relacionam-se ao contexto pessoal no que tange à família, bem como ao seu envolvimento ainda muito jovem, e também à percepção sensível ao seu entorno.

3.2.3 Expectativas profissionais

No decorrer das narrativas, observamos que as expectativas profissionais estão relacionadas à preocupação com a coletividade no contexto de atuação, exemplificadas nas falas abaixo:

Quanto à profissão, me parece que as opções podem ser boas. Ser professor de nível superior em instituição federal, até 2012 era muito bom, depois houve mudanças que considero prejudiciais, não me atingiram diretamente, mas a longo prazo irão provocar a falência do sistema federal de ensino superior.



[...]a gente tem muita coisa aqui pra fazer nessa área né, tanto uma coisa que eu tenho muita vontade de fazer aqui é o que nos diversos cursos que a gente tem aqui na universidade a gente tem muitos alunos incluídos, e hoje a grande dificuldade que a gente tem é a permanência desses alunos nesses cursos.



Também percebemos que existe certo cuidado com a realização do trabalho com qualidade, mesmo que o tempo seja escasso para tamanho envolvimento. Nesse sentido, apresentamos as falas a seguir:

Eu me sinto muito atropelada pela rapidez que precisa produzir coisas porque pra eu dar conta de como eu penso que eu tenho que dar conta dos meus alunos com orientação semanal, ir até as escolas e manter o diálogo com as mesmas. Isso toma muito tempo.



Tenho pra mim como expectativa voltar a produzir quando eu tiver uns 40, 44, 45 anos e por enquanto eu acho que eu tenho que investir em ser uma boa professora para os meus alunos, acompanhá-los, então eu oriento eles pelo *moodle*.



Ainda consideramos importante destacar a relação estabelecida entre os campos profissional e o pessoal, como bem é mencionado na fala de Orquídea Verde:

Não tenho pretensão agora de me credenciar para mestrado, pra doutorado, porque minha vida privada não anda em separado da minha vida de trabalho, profissional; então a minha ideia é que quando eu conseguir que as minhas crianças em casa tenham mais autonomia, que consigam se movimentar melhor sozinhas.



Na continuidade da investigação, podemos averiguar que existe a identificação da necessidade de formação para qualificar a docência, intentando maior contribuição na formação de outros formadores, como é exemplificado nas palavras de Rosa Amarela:

Quando eu cheguei num certo estágio eu quis estudar. Bom, eu preciso estudar isso porque eu estou até então com base naquilo que eu consigo acessar. E decidi que eu queria trabalhar com a formação já inicial dos professores porque lá aparece essa necessidade por conta, lá parece um grito muito grande, uma distância muito grande entre quem tem a formação inicial e quem não tem. Então, eu via a formação inicial como um dispositivo para essa mudança.



Em concomitância a essa ideia de formação, também destacamos a preocupação em relação ao compromisso estabelecido com o fazer docente, colocando a avaliação por parte dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem como um dispositivo que venha a contribuir para a melhoria desse movimento das práticas pedagógicas. Ilustramos esse contexto com a expressão a seguir:

Hoje que estou entrando, estou curtindo esse momento. Eu adoro o ensino, adoro sala de aula e vejo que tenho um compromisso com isso bem grande. Compromisso meu, se estou fazendo bem feito, se o que eu faço é bom, se estou dando conta. Isso eu não sei, mas os alunos podem dizer, fazer uma avaliação que possa mostrar onde estão nossas deficiências e minhas qualidades nesse sentido.



No decorrer das interlocuções, observamos que os docentes demonstram sua preocupação com a qualidade da formação que está sendo desenvolvida junto aos educandos. Também é importante destacar o envolvimento que os professores têm com a prática pedagógica, indicando inclusive, mais uma vez, a necessidade de formação para a docência.

3.2.4 Planificação da Carreira

Outro aspecto que foi narrado pelos professores iniciantes na Educação Superior foi referente à continuidade na carreira, sendo que fica claro o envolvimento com a sua prática docente, seja por meio da continuidade da própria formação, seja pelo mergulho comprometido com a melhoria do ensino. Essa ideia é ilustrada nas falas de Crisântemo Azul e Gérbera Lilás, ao dizerem que:

Pretendo continuar a dar minhas aulas com qualidade, envolvendo os alunos e os despertando para a necessidade de também fazerem a diferença. Pretendo fazer meu pós-doc, publicar e contribuir na área de atuação. Principalmente fazer com que tenhamos um curso de formação de professores de ponta, com propostas inovadoras, mais efetivas, que projetem o sistema de ensino público como aquele que apresenta o melhor resultado.



Eu quero trabalhar com disciplinas com discussões mais teóricas sobre a educação deles mesmo, daí relacionada à política linguística, relacionada, por exemplo, à questão do ensino do português pra esse aluno que é diferente. Então essas outras temáticas que eu gosto muito é uma das coisas que eu pretendo depois desse afastamento (pra formação) voltar pra estar mexendo com essas outras coisas também, porque às vezes por mais que na disciplina de [...] a gente aborde pinceladas desses pontos tu fica restrita ao ensino, digamos, técnico da língua.



Em outras narrativas também fica evidenciado o compromisso com a própria formação, tendo como objetivo maior a contribuição na formação inicial, contemplando o ensino, a pesquisa (de certa maneira) e a extensão. E isso só seria possível exercendo a docência na Educação Superior, como bem é elencado nas falas de Rosa Amarela:

Ali eu decidi que queria fazer um mestrado, um doutorado e que eu queria trabalhar com a formação inicial porque eu sabia que estando aqui eu tinha acesso à formação inicial e à extensão. O que eu fazia na rede eu podia fazer mesmo estando aqui, que era com a extensão.



Eu quero o ensino superior e eu vou fazer tudo o que eu puder no menor tempo possível para ingressar na carreira, como professor do ensino superior.



E aí eu fiquei aqui investindo para o ingresso na carreira docente para poder fazer um trabalho de uma forma completa. Essa articulação mesmo de trabalhar com a formação do sujeito no ensino, para trabalhar com a produção do conhecimento na pesquisa e para continuar fazendo o que eu fazia lá, lógico com outras limitações porque eu não estou na rede, de formação de professores lá na escola. Foi um projeto de vida mesmo, eu projetei, dei um prazo e as formas como as coisas foram acontecendo deram a possibilidade para que esse meu projeto se realizasse.



Outro fator a ser considerado é a afinidade pela Instituição e pela cidade, assinalado na fala a seguir:

É muito bom, gosto daqui, sempre quis voltar pra cá, sempre quis, eu inclusive a minha ideia assim de um lugar pra trabalhar é nessa Universidade, dessa cidade. Eu gosto daqui, eu gosto bastante.



Ao aproximarmos as narrativas dos interlocutores e a ideia de Santos e Antunes (2007) referente ao que seja motivação, destacamos que a mesma está interligada à história familiar, ao percurso profissional, aos processos formativos, à afinidade com a Instituição, à projeção na carreira permeada pela constante formação. Esses meandros contribuem para a constituição do bem-estar docente, elemento esse compreendido como possibilidade de autorrealização do professor (Jesus, 2007).

3.3 Ambiência Institucional

Este eixo teve como orientação o objetivo específico “relacionar condições institucionais destacadas pelo professor principiante como facilitadoras ou limitadoras para o seu processo formativo no início da carreira”, o qual foi desmembrado a fim de possibilitar a

investigação proposta. Nesse sentido, apresentamos os aspectos que foram contemplados e as narrativas expoentes.

3.3.1 Condições da instituição oferecidas para a carreira docente

Nesse item, trazemos reflexões relacionadas às condições que a Instituição oferece para a carreira docente, sendo que significações relativas ao bom andamento da mesma foram manifestadas nas seguintes falas:

As condições oferecidas pela UFSM são muito boas, em relação a outras universidades do sistema federal, estamos diferenciados, neste sentido a UFSM está de parabéns.



O que eu vejo conhecendo outras universidades, com relação à estrutura de trabalho, a nossa é muito boa, até com relação ao espaço físico, por exemplo a nossa sala [...] claro que o ideal seria uma sala por professor, mas aqui é o momento também da gente estar fazendo troca com outros professores, outros colegas...então é muito bom.



No entanto, também foram enfatizadas algumas dificuldades para um melhor desenvolvimento das atividades cotidianas, dificuldades essas relacionadas à carga horária bastante grande, que acaba não permitindo que os professores possam organizar o trabalho pedagógico de maneira mais coletiva, como bem exemplifica a narrativa de Gérbera Lilás:

A gente já se vê menos em função da carga horária muito grande, e também, às vezes a gente não consegue se encontrar, até em razão disso; a gente tinha vontade de fazer mais estudos sobre a língua e sobre o ensino dela na universidade, mas a gente não consegue devido à demanda de trabalho. Uma das coisas que incomoda nesse espaço é isso, os poucos professores da língua pra atender uma gama muito grande de cursos.



Vale também destacar como empecilho para a organização de atividades coletivas o espaço físico limitado (de sala de professores), sendo externado por Orquídea Verde:

Não vou ter uma rede de alunos, como é que eu vou ter uma rede de alunos, vou enfiar eles aonde, no corredor?(referindo-se ao espaço da sala de professor) Como é que a gente vai fazer pesquisa? Nesse espaço aqui junto com outros tantos professores? Eu não posso impor isso aos colegas. Então pra mim nas condições que eu vivo aqui dentro é inviável, é totalmente impossível que eu tenha um grupo de alunos ou uma rede eu não tenho como ter.



Outro aspecto que foi elencado como dificultador refere-se às formas de divulgação das informações, tanto pela própria estrutura institucional como individual, e ainda, quanto à maneira compartimentada em que se encontra essa teia de trabalho, exemplificada nas falas seguintes:

Existem instituídos canais de informação que acessem de fato uns aos outros, por problemas da nossa estrutura e por problemas individuais dos sujeitos que não leem seus e-mails e não buscam as informações. Enfim, mas eu diria que mesmo querendo buscar informações ainda é precário. A estrutura da forma que está feita, ela privilegia a manutenção dessa ordem que hoje rege aqui dentro que é a da separação das coisas. Não só dessas dimensões da pesquisa, ensino e extensão, mas também dos colegas, ela é totalmente compartimentada. É uma estrutura que para mim, para as coisas que nós defendemos, ainda é muito inadequada.



Também cabe destacar a narrativa de Crisântemo Azul ao se referir aos espaços físicos de interação, ao dizer que:

Quanto aos espaços físicos, creio que o que mais faz falta são espaços de convivência.



Observamos que as manifestações recorrentes nesse item dizem respeito ao espaço físico de sala de aula limitado, carga horária elevada, divulgação deficitária das informações, implicando assim um melhor trabalho pedagógico, inclusive coletivo. Mesmo assim, consideram que as condições que a Instituição oportuniza são boas, ao compará-las com as de outras universidades.

3.3.2 Acolhimento aos novos docentes

Na busca por elementos que pudessem descrever o processo de recepção/acolhimento aos docentes iniciantes na Instituição, percebemos que ele se deu de diferentes maneiras, como por exemplo:

O processo de acolhimento se deu mais pela chefia do departamento e da direção de centro; destacando que a direção foi quem me apresentou aos colegas, visita às salas de alguns professores, às dependências do centro.



Em outra circunstância, é destacado o fato de o docente ter sido aluno no curso em que hoje exerce a docência. Esse processo é percebido como *estranho* conforme a narrativa de Gérbera Lilás:

Como eu me formei nesse curso é muito estranho porque eu fui colega dos meus professores e sou colega dos meus professores hoje, então é toda essa relação.



Numa outra narrativa, destacamos o fato de o docente não se sentir acolhido de maneira coletiva e ainda perceber que existe uma relação de disputa e conflito nesses espaços. Essa percepção é evidenciada na fala de Orquídea Verde, ao dizer que:

Eu não tenho me achado acolhida dentro de um grupo de professores que está tocando alguma coisa; agora eu estou participando do colegiado, mas tem uma impressão muito mais de disputa e conflito do que de resolução de problemas do curso, eu acho. Mas eu não acho que isso seja uma coisa que acontece só aqui, eu acho que essa disputa gigantesca de ego e de diferentes entendimentos a respeito, deve ter por todos os cursos, não deve ser só aqui. Tenho essa impressão pelo menos.



Cabe destacar também as compreensões de outro docente quanto a esse processo de recepção no espaço institucional/profissional. Entende que tal acolhida se dá de várias formas e que a do departamento, neste caso, representa a Instituição. Mas considera deficitária em função das inúmeras atribuições que a docência na Educação Superior abrange, exemplificada na comunicação a seguir:

Vamos dizer assim, do ponto de vista dos colegas tem várias formas de acontecer essa acolhida, tem a institucional, a do departamento que representa a instituição e tem a instituição como um todo nessa acolhida. O departamento que eu entrei tem uma prática muito legal. Eu tive acolhida dos meus colegas, eles sentaram comigo, me disseram as disciplinas como estava organizado, mas é uma acolhida, a melhor que se pode fazer. E ainda assim é extremamente deficiente diante do tanto de coisa que está envolvida nesse cargo. Eu fui contratada para ser professora, não só para dar aula, para ser docente no ensino superior, docência é muita coisa. E não é hoje, ela sempre foi, só que não era reconhecida, nós trabalhamos com essa concepção de docência ampliada.



Numa instituição educativa existem muitos setores que fazem parte do cotidiano dos envolvidos nesse espaço. No entanto, inexistente uma proposta para o conhecimento dessas instâncias, dificultando o processo de inserção dos docentes principiantes nas mesmas, como bem expressa Rosa Amarela:

Tem coisas que me afetam diariamente e eu não sei que existem: uma PROGRAD, um núcleo dentro dela, um setor... não sei que ele existe. Não existe nenhum processo de formação nem para o entendimento do funcionamento da instituição. A instituição não tem essa estrutura, ou um programa; pode até existir a preocupação, mas não existe um mecanismo para me fazer entender o que é uma universidade. Nem uma discussão sobre o que é uma universidade.



E nessa perspectiva Rosa Amarela apresenta, ao mesmo tempo, um desabafo quanto ao acolhimento pedagógico (dizendo que este não existe), e também uma sugestão para amenizar a situação, a possibilidade de ter comissão permanente de acolhimento, a exemplo de outras comissões que já funcionam no âmbito institucional.

A acolhida ela é solitária, nós conversávamos isso outro dia em uma reunião do curso sobre essa falta, os cursos poderiam fazer isso associados aos departamentos. A direção ter início de ano, meio de ano, isso era necessário ter uma comissão permanente, um setor permanente para estar fazendo isso. Nós temos comissão permanente para avaliação, e não temos comissão permanente para o acolhimento. Acolhimento pedagógico não existe.



As expressões que apresentamos acima demonstram a preocupação dos docentes investigados em relação à existência (neste caso a não existência) de comissão e/ou proposta/programa permanente de acolhimento aos novos docentes, tendo como objetivo a “apresentação” da Instituição, com as suas instâncias/setores. Isso traria aos novos docentes o conhecimento mais amplo do funcionamento da Instituição, permitindo que os mesmos

soubessem como se “deslocar” pelos caminhos dos projetos, das comissões, ou seja, da estrutura que a Universidade compõe, facilitando os movimentos pela docência de maneira mais completa e, por que não dizer, mais complexa.

3.3.4 Rede/programa de formação – desenvolvimento profissional docente

Neste item buscamos refletir a existência (ou não) de proposta(s) relacionada(s) ao processo de desenvolvimento profissional docente, por meio de Programas de Formação, principalmente para os novos docentes, destacando o conhecimento do andamento da Instituição, bem como discussões pedagógicas. Nesse sentido, ilustramos essa proposição através das vozes a seguir:

Praticamente não houve um programa que integrasse o professor novo. Teve uma reunião promovida pela Reitoria, e só. Graças à disposição de colegas é que fui me inteirando dos processos, espaços e entendendo os funcionamentos.



Olha, eu acho que tudo é válido. Ainda mais que eu ainda sou nova (*referindo-se à carreira docente*). Mas eu já percebo diferença nos alunos, do primeiro ano que eu entrei, pra cá, sabe. Parece que é outra mentalidade, é outro tipo de vida, de jovens. E, talvez com isso, seria interessante a Universidade começar a fazer alguma conversa com os professores, pra gente ver como trabalhar com esses jovens, porque entram muito cedo. Então, eles são muito jovens, às vezes, para ter determinadas discussões de uma universidade.



Também consideramos importante destacar a menção dada ao fato de já ter existido um programa, cuja proposta era direcionada aos docentes ingressantes, referenciado por Orquídea Verde:

Logo que eu entrei tinha um programa que era para os professores que recém tinham chegado (*na Instituição*) ou que tinham entrado pelo REUNI, alguma coisa assim. [...] Ciclos de Formação era um programa bem bacana, que tinha uma proposta legal, que a gente se encontrava para discutir algumas temáticas. Foi a única experiência que eu tive de acolhimento de grupo. Depois foi muito cada um por si, a gente tem poucas ações que nos articulam como grupo, e a gente vai se articulando com outros professores que partilham da mesma tarefa. E então a gente se agrupa muito por afinidades pessoais [...] Não tenho achado que a gente tem um bom grupo de trabalho.



Outro aspecto significativo manifestado nas narrativas é em relação à formação para atuar na Educação Superior, ou seja, em que espaços essa formação acontece. Nesse sentido, apresentamos a reflexão referente ao grupo de pesquisa e a experiência como possibilidades dessa formação, a qual ainda destaca que o Mestrado e o Doutorado não contemplam a mesma (enfocando como um mito prejudicial), como muito bem menciona Rosa Amarela:

Não foi a minha formação inicial que me deu (*formação*) e não foi nenhuma instituição que disse “essa pessoa vai ingressar no ensino superior e ela precisa de uma formação para isso”. Foi uma questão absolutamente pessoal, pois entender e saber por que aqui estamos é um processo bem demorado e por vezes até doloroso. Então não é assim, acho que nós não temos formação... Para mim é isso, eu não tive formação para estar aqui, quem me formou foi o grupo de pesquisa.



E não foi o mestrado e o doutorado, eles também não formam para a docência no ensino superior. Porque tem esse mito de que o mestrado e o doutorado estão formando para a docência no ensino superior. Mas não estão. E o mito acho que distorce essa crença de que mestrado e doutorado ajudam. Só estão prejudicando.



No meu entendimento, nos formamos pela experiência.



Ainda é importante destacar a ideia de que deveriam existir propostas de formação que contemplassem discussões pedagógicas, com o intuito de contribuir para processo da docência, externado na voz de Rosa Amarela:

(*deveria existir*) Um programa e uma estrutura diferente. Nós não temos reunião pedagógica aqui. Não conversamos entre os pares. Eu nunca conversei com os pares sobre o que é a docência para eles, o que é uma boa aula no ensino superior, o que é preparar o currículo, o que é fazer um recorte do conteúdo, de uma temática para compor uma ementa da disciplina.



Então, não existe reunião pedagógica, o pedagógico não é tratado. Todos tem esse anseio, todos reclamam essa falta. Não tem nenhum colega meu até agora que não tenha reclamado dessa falta.



Destacamos também a compreensão referente à inexistência de propostas para o desenvolvimento da docência na Educação Superior, nas palavras a seguir:

Nós não temos instâncias, espaços, estruturas, programas para a docência no ensino superior.



A partir das narrativas dos nossos interlocutores fica claro o entendimento dos mesmos a respeito da necessidade de propostas de Formação Permanente aos docentes, principalmente aos principiantes no processo da docência, sendo que essa formação deve contemplar aspectos relacionados ao funcionamento da Instituição e questões pedagógicas.

3.3.5 Espaços de atuação (ensino, pesquisa, extensão, gestão)

Na provocação referente aos âmbitos que a docência engloba, os participantes manifestaram diferentes compreensões, como, por exemplo: ensino/pesquisa/extensão estão interligados e a gestão é uma possibilidade que pode surgir naturalmente, ou conforme a necessidade do coletivo. Essas compreensões foram manifestadas nas seguintes falas:

Existe interligação entre ensino/pesquisa/extensão, não tem como separar esses aspectos, um depende do outro... E quanto à gestão, esta possibilidade surgiu naturalmente, por solicitação dos colegas, também faz parte das atribuições do professor.



Projetos de extensão, esses trabalhos todos têm um vínculo pesquisa-extensão, por que a gente tanto faz a pesquisa teórica quanto a gente vai a campo.



Eu ainda não tive a oportunidade de participar da parte de gestão, ou coordenação de curso, toda essa questão. Mas, a gente sempre acompanha, porque faz parte do nosso trabalho.



Na prática da docência universitária, outras dimensões podem ser compreendidas como parte desse processo e que foram elencadas na narrativa de Orquídea Verde:

A gente faz extensão sempre que faz estágio, tenho contato direto de ir às escolas e vivenciar as escolas, passar o dia inteiro na escola, de receber as professoras da escola, de ir até a escola, de discutir o que elas fazem, de discutir com elas também.



Uma coisa que a gente escreve o que a gente faz, no nosso dia a dia, a gente conversa, orienta, pensa, proposta de escolas pras escolas. Mas isso tá dentro das práticas dos nossos alunos. Então eu imagino que a gente faça extensão o tempo todo.



A gente faz pesquisa com TCC, orientando os TCCs dos alunos.



A pesquisa, o ensino e a extensão fazem parte da docência.



Quanto à gestão, apresentamos a compreensão de Rosa Amarela, ao dizer que a mesma deveria ser entendida (e praticada) de maneira coletiva, a partir da contribuição de cada docente ao desempenhar suas funções; mas que na prática, não é esse o processo que é efetivado, dando espaço para a fragmentação e desarticulação do todo.

Acho que a gestão, de uma maneira geral, feita por todos é absolutamente desarticulada, porque para mim eu estou fazendo gestão aqui, gestão ali, nós estamos gestando o trabalho dessa instituição, cada um com suas atribuições. Todos são gestores.



Para levar a uma concepção, a uma linguagem mais adequada com a prática e com a produção científica que a gente tem, então eu diria que a gestão é altamente fragmentada.



Nesta composição, procuramos apresentar a percepção dos professores principiantes acerca das condições institucionais (facilitadoras ou limitadoras) para o processo formativo. Esse diálogo teve como interlocutora a compreensão de ambiência destacada por Maciel (1995), ao dizer que a mesma (*ambiência*) reporta-se às condições essenciais para que educador e educando se entreguem à educação como atividade principal no âmbito da instituição educativa.

3.4 Resiliência Docente

Este eixo foi orientado a partir do objetivo “descrever estratégias formativas que são desenvolvidas pelo professor principiante nas relações interpessoais e pertencimento ao

contexto profissional”, permeado por diversas perspectivas investigadas e aqui apresentadas por meio das expressões colaborativas de professores iniciantes.

3.4.1 Estratégias de sobrevivência

Ao entendermos que o início da docência é um período que demanda aprendizagens que por vezes não acontecem de maneira prazerosa, mas, sim, dolorosa, devido ao fato de estar navegando por mares desconhecidos, buscamos elencar qual/quais forma(s) se apresenta(m) como possibilidade(s) para passar por esse momento/espço cheio de expectativas e significados. Para tanto, apresentamos algumas ideias decorrentes das expressões de Gérbera Lilás ao se referir à dificuldade no início das atividades docentes em função da carga horária elevada e de haver poucos professores para atender a demanda. O que contribuiu para amenizar essa situação foi a organização que o grupo de docentes realizou. Essa ideia está presente nos excertos a seguir:

No começo, vou dizer que não foi muito fácil. Em virtude da demanda, da carga horária dessa disciplina, e a gente não ter muitos professores. Então no momento em que a gente começou a se organizar [...]



Também destacamos a proposição relacionada às redes de colaboração que os professores estabelecem para dar conta das atividades profissionais entrelaçadas às pessoais, expressada nas falas de Orquídea Verde:

A gente acaba formando entre nós redes de colaboração (*referindo-se a questões pessoais*). A gente tem essa rede de colaboração entre nós, pra gente poder dar conta de sobreviver aqui dentro. Isso é uma estratégia nossa de sobrevivência.



Orquídea Verde apresenta como estratégias para solução das dificuldades encontradas no cotidiano da docência o diálogo, a escuta e a problematização, acreditando que com essas alternativas é possível estabelecer uma relação de orientação mais promissora.

O diálogo só existe, eu penso, se eu estiver pronta e aberta pra ouvir, senão os ouvir primeiro eu não tenho como dialogar com eles. Escuta, problematização e diálogo é como eu oriento, e eu acho que essa, agora pensando bem, talvez essa seja a minha estratégia pra todos eles.



E trazemos a reflexão de Crisântemo Azul ao referir-se à resiliência como ponto chave para a superação das adversidades, ao dizer que:

A resiliência é fundamental para suportar as pressões.



Diante dos percalços que o cotidiano da docência apresenta, cada integrante desse espaço procura encontrar possibilidades para sobreviver. Dessa forma, os nossos sujeitos destacaram as redes de colaboração, o diálogo, a escuta e a problematização como estratégias para percorrer as sinuosidades que surgem no percurso docente. E assinalamos com maior destaque a referência dada à resiliência como estratégia fundamental para suportar os momentos tensos.

3.4.2 Interação com colegas

No contexto da docência na Educação Superior também ressalvamos a interação com os colegas, sendo essa interligada pelas dimensões pessoais, profissionais e institucionais. E, profissionalmente, esse espaço de interação se dá, praticamente, com exclusividade por meio das reuniões mensais que acontecem nos departamentos. Nesse sentido, a fim de ilustrarmos essa proposição, apresentamos as falas a seguir:

Quanto à interação com colegas, com alguns fiz amizade, outros é só uma relação de colega.



Eu penso que existe uma promoção que é de interação que é na primeira segunda-feira do mês que é uma reunião de departamento e era isso.



Então, o único momento de interação efetiva é nas primeiras segundas-feiras do mês que agente se reúne e mesmo assim é uma pauta pré-estabelecida e não há uma interação que fuja daquilo entende; a não ser com as pessoas das tuas relações, são relações mais afetivas do que profissionais; são pessoas que tu conhece há mais tempo, que foram minhas professoras, que foram minhas colegas de faculdade ou que de alguma forma compartilham comigo a vida para além da vida profissional, tu entende; não vejo um trabalho colaborativo que articule isso não.



Assim, a interação com os colegas, eu acho que nós não temos espaços de interação com os colegas, no momento, no lugar que eu me coloco. Nós temos assim, quais são os espaços de interação oficiais, institucionalizados, nas reuniões e deu, não temos outras reuniões, espaços.



Mas, no decorrer das narrativas, Rosa Amarela traz para a discussão outro elemento de interação ao mencionar o grupo de pesquisa como espaço de interação. No entanto, esse grupo precisa ser composto por mais de um docente investigador para estabelecer essa relação de interação. Essa ideia está presente nas palavras a seguir:

[Interação] Eu é pelo grupo de pesquisa. O grupo de pesquisa é o espaço da interação. O grupo de pesquisa é o espaço da interação, quando conseguem transitar mais de um professor por grupo, se estabelece [a interação]. Agora, os professores que trabalham sozinhos em seus grupos, isso não vai acontecer [a interação]. É hoje eu vejo assim, que as pessoas estão interagindo pelo interesse da pesquisa.



O grupo de interlocutores destaca como possibilidade de interação os momentos das reuniões dos departamentos e, os grupos de pesquisa, quando esses conseguem estabelecer parceria com mais de um professor. Percebemos nas narrativas que a interação se dá de maneira muito limitada, institucionalmente.

3.4.3 Oportunidades de inserção profissional

Na continuidade das narrações, outro elemento considerado importante para a investigação ora desenvolvida diz respeito à inserção profissional no início da carreira docente. Os entrevistados mencionaram algumas dificuldades que enfrentam nesse processo inicial e, aí aparece o grupo de pesquisa como um espaço facilitador de oportunidades profissionais e institucionais. Essas ideias são contempladas nas falas seguintes:

Por um lado tenho podido avançar e tenho conseguido fazer isso sem grandes dificuldades. Por outro tenho encontrado colegas que tentam me derrubar o tempo todo, que boicotam tudo que podem. Estou há dois anos no CE e ainda não pude integrar o quadro da pós em Educação.



Como nós estamos organizados, na verdade, o elemento mais organizador no centro de educação, na universidade eu conheço esse espaço são os grupos de pesquisa. O grupo de pesquisa consegue juntar pessoas de departamentos diferentes. Bem, as coisas se distribuem nesses grupos inclusive as oportunidades, participação em projetos. Então elas estão ali e o que o meu grupo conseguir fazer, conquistar serão as oportunidades que eu terei. De participar de um projeto interinstitucional, em outras instituições, em rede. E nós hoje em termos de oportunidade é muito restrito, porque nós não temos recursos para quase nada fora isso.



Cabe destacar também a proposição de Rosa Amarela ao mencionar que a possibilidade de inserção se dá mais pelo fato de o sujeito buscar o que ele quer, ao invés de ficar esperando que a Instituição lhe ofereça. Ou seja, é necessário correr atrás daquilo que se considera importante por meio de suas iniciativas, buscando informações por conta própria, mesmo porque não existe uma proposta formativa para conhecer os diferentes espaços que a Universidade abrange. Essa ideia é muito bem ilustrada na fala seguinte:

Está muito na figura do sujeito construir as coisas que ele quer do que a universidade oferecer mesmo. Eu tenho enxergado assim, eu estou dois anos aqui e nunca fui chamada para nada. Acho assim que ainda são muito fechados os espaços. São espaços de disputa de poder. Sim, porque nós não conhecemos nada. Núcleo docente e estruturante fui saber por conversa de corredor, que eu fui descobrir que tinha.



Percebemos nas falas dos docentes que, como é deficitária a apresentação institucional com as suas possibilidades de envolvimento nas diferentes instâncias, os mesmos acabam buscando as informações junto aos seus pares e, assim, se inserindo conforme as oportunidades forem aparecendo.

3.4.4 Comportamentos resilientes

Ao buscarmos compreensões referentes a estratégias que possibilitam o enfrentamento das dificuldades encontradas no cotidiano da docência, apresentamos algumas reflexões externadas pelos nossos interlocutores. Essas estratégias dizem respeito ao conhecimento de

si, desenvolvendo assim técnicas que possibilitam o próprio equilíbrio. Também ficou evidenciada a formação, a colaboração entre colegas, o diálogo, a escuta, a problematização como alternativas de superação de situações difíceis. Nesse sentido, Crisântemo Azul apresenta a proposição do bem-estar consigo mesmo, ilustrada nas palavras a seguir:

Como estratégia, cito a meditação e o alinhamento com nosso mais profundo íntimo. Para isso é necessário aprender a respirar de forma correta, pois isso ajuda no equilíbrio e na serenidade; o contato com a natureza.



Gérbera Lilás menciona a continuidade de formação como alternativa resiliente, ao expressar que:

Mas assim, eu acho que eu estar querendo continuar minha formação acho que já é um avanço nesse sentido. Eu não quis ficar parada. Por exemplo, eu poderia ficar só sendo um professor com mestrado na universidade.



Destacamos as contribuições de Orquídea Verde no sentido da necessidade da colaboração entre os colegas, do diálogo com os alunos a fim de problematizar as situações que estão vivenciando para poder ajudá-los, ao mencionar que:

Ou você entra num campo que você precisa da colaboração dos colegas. Então, a gente precisa sim de uma rede de colaboração pra poder fazer isso. Tenho tentado com outros colegas, [com alguns colegas] funciona, com outros não.



Eu tenho com os meus alunos pensado, primeiro que são adultos, e eu tenho que ouvi-los pra poder dialogar com eles. Pra poder problematizar com eles as situações que eles estão vivendo.



Outra nuance importante a se destacar é a escuta como possibilidade de acolhimento para poder buscar soluções às adversidades do contexto educativo. Essa proposição é expressa na voz de Orquídea Verde:

Então eu acho que o meu papel é ouvir para poder problematizar. Acolher sempre, de qualquer forma, em qualquer lugar.



Na travessia pelos caminhos da docência, às vezes calma e outras agitada, fomos contemplados com diferentes provocações que nos trouxeram elementos para refletirmos sobre o contexto da docência, tendo como pano de fundo, aportes resilientes. A docência é permeada por momentos de tranquilidade, mas também de situações que fazem com que os integrantes desse espaço estabeleçam relações que contribuam para resiliência, ou seja, nas palavras de Sousa (2009) “a capacidade de responder de forma mais consistente aos problemas, dificuldades com os sujeitos se deparam frente aos diferentes contextos” e nas narrativas dos nossos interlocutores ao referirem-se ao bem-estar consigo mesmo, à escuta, à problematização, à acolhida.

3.5 Ambiência Positiva

Este eixo teve como orientação o objetivo “analisar estratégias desenvolvidas pelo professor em início de carreira em busca de uma ambiência positiva”, buscando elencar quais aspectos são considerados positivos pelos professores principiantes no contexto profissional.

3.5.1 Motivação

A motivação aparece relacionada a situações de crises, sendo que isso acaba se tornando uma mola propulsora que desencadeia o movimento de resolução dos momentos de dificuldades, como muito bem é apresentado na fala de Gérbera Lilás:

Motivada. Às vezes mais, às vezes menos. É que educação hoje é de altos e baixos. Às vezes temos uma notícia que é muito boa. Que aquilo te motiva a procurar e buscar. Outras vezes tu vai visitar uma escola, vem tão frustrada, em ver algumas realidades, que aquilo te desmotiva mesmo. Daí já vem outra que te motiva. Então, acho que a vida da gente nem sempre vai ser tudo bom, e nem sempre vai ser tudo ruim. Eu acho que é isso que faz tu se movimentar. Às vezes é momento de crise que tu vai atrás pra tentar resolver. Acho que é assim que a gente vai se movimentando.



A narrativa de Orquídea Verde aponta como motivação as relações de interação que estabelece com os discentes, observando o crescimento dos mesmos em relação às aprendizagens condizentes com a prática pedagógica. Essa ideia aparece na seguinte expressão:

Bem eu acho que essa, que a profissão de professor nos proporciona muitas relações de interação com outras pessoas então, o que eu vejo de mais positivo é quando eu recebo uma turma no início do semestre e elas ficam geralmente comigo o ano todo. E eu vejo o crescimento e entendimento do que é ser professor, na ideia de planejar, de observar a organização das escolas, dos espaços, de organizar e observar o tempo das crianças. Quando eu vejo que elas começam a entender que existem outras possibilidades para além do que é dado como certo nas escolas, que a gente pode pensar e que isso qualifica o estado das crianças dentro das escolas, são essas as coisas que eu vejo como lado positivo.



Ainda Orquídea Verde assinala como positivo o fato de aprender com os colegas por meio de trocas de conhecimento, contribuindo para a aprendizagem de ser professora da Educação Superior, ao afirmar que:

Vejo como lado positivo do meu trabalho com colegas aqui dentro que são pessoas com quem eu aprendo muito, aprendo muito no sentido profissional, teórico de troca de conhecimento, de troca de informações a respeito de livros, mas também aprendo muito no sentido de como ser professora de terceiro grau.



É muito pertinente destacar a narrativa de Rosa Amarela, quando ela elenca o fato de se sentir muito feliz por trabalhar numa instituição pública federal; e, também quanto ao pedagógico, a fascinação por acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Isso é clarificado ao dizer que:

Eu sou fascinada por trabalhar numa instituição pública federal, nossa isso para mim é muito legal. Eu sou feliz com o que eu faço, sou feliz com o que eu penso, sou feliz com o salário que eu ganho, sou feliz.



Ler um trabalho do aluno, corrigir um trabalho de aluno, mostrar coisas inclusive concordâncias e ver que ele não sabia aquilo e que fui eu que consegui mostrar na forma diferente de escrever uma ideia, um conhecimento sobre metodologia, uma análise de uma fala, isso me fascina muito. Tanto que eu posso estar quebrada, mas se eu entrar em uma sala de aula, se eu der uma boa orientação é o que me renova.



As narrativas destacadas acima nos remetem ao entendimento que os docentes têm em torno da motivação no seu dia a dia, e isso está muito relacionado à aprendizagem dos estudantes, às trocas que se estabelecem com os colegas, a alegria por trabalhar numa

Instituição pública federal. Isso tudo contribui para o professor principiante se sentir motivado para ultrapassar as dificuldades que surgem no seu cotidiano profissional.

3.5.2 Bem-estar

Ao elencar o bem-estar como outro sentimento positivo, esse aparece atrelado ao prazer de fazer parte da Instituição, de entender o processo de altos e baixos no dia a dia da profissão, do estabelecimento de relação de confiança consigo próprio, do amadurecimento profissional, destacado nas vozes seguintes:

A minha formação foi aqui, então eu conheço muita gente. É prazeroso estar aqui na universidade. Eu gosto do ambiente, dos colegas. E com relação à sala de aula...como é que eu vou explicar? É muito relativo, porque a gente... o professor não é obrigado, às vezes a gostar de todos os alunos, assim como os alunos não gostam de todos os professores. Então, às vezes tem semestre que tu gosta de determinadas turmas. Outras, tu já tem certa dificuldade de trabalhar. Então depende muito. Às vezes, naquela semana tu vai trabalhar determinado conteúdo que não... te afeta muito. Na outra semana tu vais mais empolgada.



Relação de confiança comigo mesmo, que eu tenho descoberto em mim mesmo.



Fazia me sentir insegura em muitas coisas. Então eu acho que hoje me sinto mais confiante em algumas coisas, mas às vezes eu acho que isso faz parte do meu amadurecimento profissional.



Outro aspecto relacionado ao bem-estar diz respeito ao processo de satisfação ao ver o amadurecimento dos alunos no processo de formação inicial e após se tornarem colegas de profissão. Essa ideia é manifestada na fala de Orquídea Verde:

Acho que os dois pontos principais é a satisfação de ver o amadurecimento das alunas e de encontrá-las em outros lugares como professoras e aí elas se tornam tuas parceiras. Isso pra mim é uma satisfação grande, é um ponto muito positivo da nossa profissão porque elas seguem na tua rede de relações porque elas se tornam tuas colegas porque elas passam a ser professoras do município e tal.



Também Orquídea Verde faz referência à relação de orgulho com o trabalho que desenvolve:

Acho que sucesso nisso, e nesse sentido tenho extremo bem-estar, tenho orgulho do que faço.



Ainda em relação à satisfação, Orquídea Verde entende que, ao perceber que os alunos estão compartilhando do mesmo entendimento que o seu, daí surge a confiança de que terão suporte para trabalhar de forma mais adequada com as crianças, ao assinalar que:

Isso me deixa muito satisfeita quando eu vejo que se ela se identificou comigo de fato, ela compartilha do mesmo entendimento que eu. Ela compartilha dos meus sentimentos. E isso faz com que, aí eu confio que ela possa trabalhar de outra forma com a criança.



Na narrativa de Rosa Amarela, podemos perceber que o bem estar está relacionado ao processo pedagógico ao referir-se às contribuições que dá para a formação dos alunos, sendo reconhecida como professora.

Trabalhar a formação de um futuro colega, tenho que saber que faço parte disso. Olhar para as minhas alunas e ver que elas me reconhecem como professora delas. Estou falando alunas porque a turma desse ano em pedagogia foi essencialmente feminina. Elas me reconhecem como professora e isso é muito gostoso, não tem explicação.



O sentimento de bem-estar é compreendido pelos nossos sujeitos como uma forma de satisfação ao perceber o amadurecimento dos alunos em relação ao processo de aprendizagem e/ou de formação. Também podemos destacar a relação de confiança que os docentes vão desenvolvendo consigo próprios, ao amadurecerem nos seus processos formativos na docência.

3.5.3 Autorrealização

Ao analisarmos o sentimento de autorrealização, observamos que existem diferentes maneiras de ser referenciado, pois depende muito do entendimento de cada um. Na fala de

Crisântemo Azul, ficou evidenciada a relação “a sensação de dever cumprido”, “mas não de satisfação” diante do contexto que vivemos, com muitas melhorias sociais por acontecer:

A ideia da autorrealização serve para explicar, é a sensação de dever cumprido, mas não de satisfação. Há muito por ser feito, não dá para ser satisfeito com o que vejo ao redor, temos um mundo com miséria, fome, desigualdades enormes. Vejo as pessoas disputando migalhas ao invés de se ajudarem.



Gérbera Lilás expressa sua compreensão em torno de autorrealização, dizendo que todas as experiências (boas ou ruins) são produtivas, fazem parte da movimentação em busca de melhorar sua prática:

Eu acho que produtiva... não sei se a gente pode chamar, tem os altos e baixos, que o baixo te dá a alavanca pra ti subir e se movimentar. Eu acho que foi tudo sempre muito produtivo. Mesmo naquelas situações ruins, aquilo vai ser produtivo, ou pra ti não fazer mais, ou pra ti ter que mudar a tua maneira de agir e de se relacionar, enfim.



Já Orquídea Verde faz menção ao fato de ser professora da Instituição, de gostar do que faz, destacando o envolvimento com os alunos orientandos. Apesar de ser uma atividade cansativa, é nela que se sente realizada. Isso é ilustrado por meio dos fragmentos abaixo:

Olha, independente de todas as dificuldades, eu não me imagino fazendo outra coisa. Eu gosto muito do que eu faço, acho que eu sou e estou muito privilegiada de estar aqui, de ser professora, de trabalhar com os meus orientandos. Então eu não poderia fazer outra coisa, eu não me vejo fazendo outra coisa. Eu gosto, é cansativo no sentido de que dá trabalho, sim, mas eu não poderia fazer outra coisa, eu me sinto sim realizada, eu acho inclusive que tenho sucesso, acho que cheguei jovem até se for pensar. E faço uma coisa que eu gosto muito de fazer, eu me sinto sim realizada, me sinto sim.



No fragmento a seguir, Rosa Amarela demonstra a sua enorme satisfação em exercer a docência com as suas diversas nuances, ao dizer que:

Orientar pesquisa eu adoro, sabe. Uma coisa assim como vestir uma roupa muito nova, muito linda, muito legal. Eu adoro isso, é uma coisa que me dá muito satisfação e eu amo dar aula. Adoro a docência, adoro o ensino. Então assim, alunos eu sou fascinada por eles, nunca tive problema com um aluno. Nunca tive um aluno desinteressado.



A partir das narrativas, percebemos que, na sua maioria, os sujeitos pesquisados demonstram estar muito felizes e satisfeitos com as atividades que desenvolvem. Mas também é importante destacar a compreensão que Crisântemo Azul apresenta diante do contexto social, ao afirmar que esse tem muito que melhorar.

3.5.4 Autoconhecimento

Gérbera Lilás faz referência às suas experiências de escolarização como possibilidade de aprendizagem para lidar com as situações enfrentadas no cotidiano de sala de aula, dizendo ainda que esse processo pode contribuir para dar uma guinada, ao relatar que:

Eu retorno muito à minha escolarização. Eu tento pensar de como é que foi, que eu acho que foi muito boa, professores muito bons, principalmente nos anos iniciais. E eu acho que é pensar nisso sabe, nas coisas boas que teve, e tentar, de repente não fazer uma cópia, mas pegar como experiência. Por mais que sejam outros tempos, mas a gente tentar fazer alguma readequação e aplicar. As experiências vividas é que fazem dar uma guinada.



Ainda Gérbera Lilás menciona como parte do processo de autoconhecimento o amadurecimento profissional ao lidar com as situações que se apresentam no cotidiano da sala de aula com alunos adultos. As experiências vivenciadas no decorrer do tempo de atuação possibilitam o crescimento didático/pedagógico, contribuindo para a reflexão em torno da própria formação:

Eu acho que a própria questão de maturidade frente a aluno. Não nos ensinam a dar aula na universidade. É outro público. Então eu acho que todo esse tempo, eu avalio que eu cresci nesse sentido de maturação, de como tá enfrentando situações de adultos em sala de aula. E de estar vendo que nesses tempos tão corridos, às vezes o professor tem que afrouxar um pouquinho, mas ao mesmo tempo ele tem que segurar forte. Eu acho que com esse tempo eu consegui, também, não ser frouxa demais e nem prender demais. Então, nesse sentido, durante esses três anos eu avalio como um amadurecimento, que eu tive a cada tempo ter crescido cada vez mais isso, a questão de aulas, minha parte pedagógica, didática. E tudo isso vai modificando, amadurecendo. A gente acaba pensando em algumas coisas também. Ajuda a refletir a nossa formação, a nossa atuação aqui dentro da universidade.



Ao destacarmos a compreensão de Orquídea Verde acerca do que é autoconhecimento, percebemos que ela faz referência ao seu envolvimento no contexto profissional, destacando que, dependendo da situação, é mais tolerante e compreensiva; em outros momentos, se torna mais firme. Mas que o processo de amadurecimento a tem ajudado a encontrar um ponto de equilíbrio; as experiências com o passar do tempo contribuem para a aprendizagem de ser mais humano. Essas ideias ficaram evidentes nas expressões a seguir:

Tenho aprendido aqui dentro, com alguns colegas eu aprendo a ser mais tolerante, a ser mais compreensiva; com outros colegas eu tenho aprendido muito mais, na verdade ser agressiva, profissionalmente.



Me ensina quando eu consigo encontrar um ponto de equilíbrio entre essa agressividade que eu vejo em alguns colegas que são minhas amigas também, que são próximas a mim, uma agressividade no sentido de território, de espaço de trabalho, de sala, tudo vira um grande problema.



Eu acho que existe um negócio que é natural do ser humano, porque eu venho envelhecendo e eu tenho que amadurecer com isso, é obrigatório que eu amadureça. Eu não posso seguir cometendo os mesmos erros, e fazendo as mesmas coisas que eu fazia há quatro anos atrás.



Também é pertinente destacar a interpretação de Orquídea Verde em relação ao seu processo de reconhecimento das suas aprendizagens, pois ela destaca que aos poucos foi percebendo que os seus conhecimentos podem contribuir para grupos e/ou instâncias, como bem ilustra nas seguintes palavras:

Eu sempre tive muito problema em achar que eu sabia muito pouco das coisas. Isso é uma coisa minha. Que eu leio pouco, que eu estudo pouco, que sei pouco do que eu precisava saber, que eu tinha que saber mais do que eu sei. E eu tenho me surpreendido com a ideia de descobrir que talvez eu não tenho isso pronto, mas que as ligações estão prontas para serem feitas em mim. Isso é uma coisa que eu tenho me dado conta. Tenho me dado conta que eu posso enfrentar grupos maiores de pessoas, com mais idade que eu e com mais tempo de serviço nas suas secretarias da educação, tenho me dado conta que eu posso trabalhar muito bem com essas pessoas, que eu posso ser uma boa parceira pra elas. Tenho visto que elas têm me procurado como parceria.



Na expressão abaixo, observamos a referência que Rosa Amarela faz à compreensão que construiu em relação ao fato de poder desenvolver suas atividades sem alguém estar supervisionando. Isso é uma aprendizagem, uma conquista que precisa ser valorizada:

A possibilidade de fazer trabalho sem ter uma fiscalização, isso é muito legal. Aquela coisa do controle, isso é muito legal (*não ter*), apesar de eu achar que tem pessoas que precisam ter o controle para poder trabalhar bem. Têm as duas coisas, tem gente que diz também que precisa de controle para trabalhar bem, mas isso também é uma coisa boa. As pessoas talvez não saibam aproveitar, jogam fora isso, que é muito bom tu não precisar ter alguém te supervisionando.



3.5.5 Pertencimento

Esse tópico tem a intenção de apresentar possíveis maneiras de se sentir parte do contexto em que se atua. Nesse sentido, trazemos a expressão de Gérbera Lilás quando ela relata sua situação de ex-aluna e agora professora, salientando que no início não foi fácil estabelecer relação de colega, mas que aos poucos isso está mudando.

Por um lado não é fácil estabelecer uma relação de colega e não mais de aluno, num ambiente onde por muito tempo tu foi aluno. Mas eu acho que com isso, aos poucos, eu estou conseguindo reverter esse olhar. Porque não é fácil. Como disse, minha própria orientadora é minha colega. E minha professora é minha orientadora. Mas a gente consegue separar bem os momentos, os espaços. Mas eu acho assim, que estou satisfeita.



Orquídea Verde faz relação com a forma como os colegas se relacionam com ela ao buscarem sua ajuda na tomada de decisões, na partilha de conhecimentos, fazendo-a sentir-se parte do grupo no qual está inserida.

Eu me considero parte, uma figura importante nesse grupo, eu percebo que as minhas colegas dividem as coisas comigo, querem saber, esperam por mim pra tomar decisões, é eu acho isso faz parte. Esses são os motivos que fazem eu me sentir parte do grupo.



Ainda, Orquídea Verde considera o espaço ao qual pertence riquíssimo, ao referir que esse tem professores muito sábios nas suas áreas de atuação, sendo que aprende muito com os mesmos, tanto afetivamente como profissionalmente. Destaca ainda que é possível estabelecer parcerias com os mesmos.

Acho que a gente está num lugar que é riquíssimo, porque tem professores aqui no centro de educação que eu acho que são pessoas que sabem muito das suas áreas e ao mesmo tempo são pessoas simples, eu acho que tenho aprendido muito no sentido de que a gente pode sim ter parcerias afetivas, são parcerias profissionais e afetivas no teu trabalho. Eu acho que isso é uma coisa que eu tenho aprendido com essas pessoas. São pessoas na sua maioria com mais idade que eu, com 10,15,20 anos a mais que eu e essas pessoas me ensinam muito.



Rosa Amarela destaca outra forma de se sentir parte da Instituição quando menciona o fato de gostar muito do espaço da Universidade pública, podendo ainda falar sobre suas experiências na Educação Básica para os professores que estão em processo de formação. Essas ideias estão contempladas nas seguintes falas:

Eu chego cedo e saio tarde porque eu também me sinto bem aqui, porque eu gosto muito de estar aqui, do trabalho na instituição. Eu adoro a Universidade Federal de Santa Maria, porque uma instituição pública era um sonho para mim. Poder levar para a sala de aula coisas que eu percebi na minha vida docente da Educação Básica, trazer para o processo de formação do professor que vai pra lá, poder contar para eles, antecipar.



3.5.6 Estratégias solucionadoras de problemas/dilemas

Na permanente constituição da docência, muitas situações difíceis surgem. Mas, também são elaboradas de maneira individual ou coletiva possibilidades/alternativas que contribuem para a solução desses problemas. Para tanto, são levadas em conta as experiências pedagógicas tecidas no cotidiano da docência como potenciais de reflexão e ação, como bem exemplificam as expressões de Gérbera Lilás:

Eles (*alunos*) gostam muito porque são áreas muito duras e é uma disciplina mais dinâmica, a gente faz várias técnicas do ensino daquela língua que é visual, que é diferente de uma língua oral. Então às vezes o pessoal diz: aí professora é a melhor disciplina do semestre; porque ela é diferenciada. Eles têm uma motivação maior, uma preocupação muito grande ao se darem conta de que uma disciplina durante os quatro anos de formação eles não vão conseguir dar conta se eles tiverem um aluno incluído por exemplo.



Então eu sempre gosto de estar trazendo questões teóricas pra estar pensando, por exemplo, não só a questão do ensino [...], mas que eles tragam bastantes recursos visuais pra esse aluno, que eles sentem com o intérprete antes pra passar o conteúdo porque muitas vezes esse intérprete não é da área da química, não tem a obrigação de saber todo conteúdo, então esse professor se importa de sentar e conversar com esse profissional, então essas coisas que às vezes eu discuto com esses alunos das outras licenciaturas.



Também consideramos pertinente a narrativa de Orquídea Verde quando ela faz referência à questão do entrelaçamento da vida pessoal com a de trabalho. Na verdade é a ideia de superação da fragmentação entre esses dois âmbitos:

Tem esse negócio da vida pessoal, que se mistura um pouco com o privado, não é uma coisa muita aceita porque a gente não mistura o privado, o que é privado meu com o que é do meu trabalho.



E vejo que isso é um crescimento e amadurecimento, porque as pessoas conseguem interagir e superar ideias - que não é infantil - mas é centrada em si mesma de território, acho que também a gente conseguiu superar essas ideias de ser dono das coisas públicas.



Rosa Amarela faz uma reflexão em torno da situação de que assinalar os problemas que percebe na Instituição faz parte do movimento de ser docente, e que isso não quer dizer que não goste de fazer parte desse espaço, ao contrário, ao dizer que:

O fato de nós apontarmos os problemas que existem na instituição é porque tu tens que enxergar as coisas para poder mexer com elas. E elas existem querendo ou não, mas essa instituição do jeito que ela se apresenta eu amo estar aqui, adoro esse trabalho na instituição.



Em outra fala, Rosa Amarela reflete sobre a maneira como vai atrás da aquisição de materiais para desenvolver os projetos de extensão e também como percebe seu processo formativo, ao dizer que:

Assim, vamos pensar em duas coisas: uma é a parte material e a outra a parte formativa mesmo.

Material nós nos esborrachamos elaborando projetos e aprovando projetos financiados. Eu hoje diria que dentro do centro de educação eu sou extremamente beneficiada, mas não foi de graça. Normalmente eu chego aqui às oito da manhã e saio às dez da noite. Isso é diário. E não tem edital que nós não participamos, nós todos os semestres, todos os anos nós temos dois três projetos financiados que por vezes me dão direito a viagem, compra de material, pen drive, notebook. Então eu tenho tudo o que eu uso é de projeto. Eu não dependo do repasse da instituição de ensino. Então como é que eu resolvo? Trabalhando, muito trabalho e não é para mim, todos os nossos alunos vão para todos os eventos que nós vamos. Se eu vou para um evento o meu aluno vai também com o dinheiro do projeto.

Do ponto de vista da formação eu estou sentindo agora certa dificuldade, eu tenho dificuldade da ordem teórica conceitual, para mim a própria história, eu comecei velha essa vida acadêmica e isso eu assumo para qualquer pessoa.



Aqui Rosa Amarela dá bastante destaque para a questão de estar sempre buscando informações e de se colocar na condição de aprendiz. Poderíamos até ousar dizer que certa dose de humildade nos faz estar sempre em processo formativo, desencadeando aprendizagens mais significativas.

Eu não tenho dificuldade nenhuma de bater na porta de um colega, mesmo sabendo que não gosta muito de mim, eu bato para perguntar as coisas que eu sei que ele sabe. Então não tem essa, se é a pessoa que eu sei que tem o que eu preciso, eu vou atrás. Acho que tem uma questão proativa forte que eu me mobilizo e tenho consciência das minhas fragilidades.

Eu acho que é o caminho, o início do processo formativo, é o que desencadeia qualquer processo formativo. Estou sempre achando que eu sei pouco e preciso saber mais e isso me coloca numa esteira, é a minha esteira de trabalho e de estudo, aprendo muito com os meus alunos.



Destaca ainda a constante interlocução estabelecida com os alunos bolsistas, considerando-os como parceiros do processo formativo, expressando que:

Os meus alunos são assim, os bolsistas me ensinam metodologia, ensinam questões teóricas conceituais, tem uma abertura boa pra troca, pra acreditar que o outro pode me ensinar. Acho que isso foi o que me ajudou a fazer o tanto que eu fiz em tão pouco tempo.

Então eu supro as necessidades assim, e eu tenho no grupo uma parceria muito grande com todas as pessoas, temos alunos muito bons, que nos ensinam, que esquematizam textos e trazem e nós vamos debater o que eles acharam.



Eu não tenho portas fechadas, nunca ninguém me negou uma informação dentro do Centro de Educação, nem informação e nem ajuda, cooperação, nada, nada. Mas tu tem que ir lá, bater e falar da tua dificuldade, tem que correr atrás.



Neste subitem o que mais foi salientado pelos participantes da investigação relaciona-se às alternativas que foram encontrando para solucionar problemas que vão surgindo no cotidiano, salientando a aprendizagem na interação com alunos e colegas. Também ficou evidenciada a ideia de estar em condição de aprendente, constantemente.

3.5.7 Autoaprendizado

No andamento das narrativas percebemos o surgimento de outra subcategoria, que é o autoaprendizado, destacado por Orquídea Verde, ao entender que o mesmo acontece na interação com os colegas e alunos, de maneira qualificada e colaborativa:

A interação, a possibilidade de aprender com os meus colegas. É isso que eu tenho sentido como principal vantagem, porque a ideia de eu poder estudar. E não só com os meus colegas, eu aprendo muito também com os meus alunos, eu aprendo muito com a forma que eles enxergam, que eles relatam o que eles percebem. Pra mim o principal fator de aprendizado é um autoaprendizado, é essa ideia de poder me relacionar de maneira mais qualificada e colaborativa com os meus colegas; confesso que eu não consigo fazer isso com todos.



Mais uma vez foi ressaltado que o processo de aprendizagem também acontece na interação com os colegas docentes e os educandos.

3.6 Complexidade da Docência

Neste tópico, que teve como objetivo orientador “identificar estratégias formativas desenvolvidas pelo professor perante a complexidade da docência (ensino, pesquisa, extensão, gestão...) ao atuar na Educação Superior”, trazemos para a discussão a reflexão de Cunha, 2010a, p.2, quando ela se refere à amplitude que a ação docente compreende: o conhecimento

específico de sua área e suas relações curriculares, a leitura do contexto cultural dos educandos, definição de estilos da docência, envolvimento político e ético.

Para melhor compreender e apresentar as interlocuções estabelecidas, o tópico foi subdividido em dois que serão apresentados a seguir, juntamente com as reflexões estabelecidas.

3.6.1 Mobilização/implicação nas atividades institucionais

Ao apresentarmos como subitem a mobilização e/ou implicação dos docentes principiantes nas atividades que a Instituição abarca, consideramos importante trazer para a discussão as narrativas abaixo, por contemplarem o envolvimento que os mesmos têm nas suas atividades cotidianas, sejam elas de ensino, pesquisa, extensão ou gestão.

Nesse sentido, primeiramente destacamos a fala de Gérbera Lilás, quando ela menciona o amadurecimento como propulsor para dar continuidade ao seu crescimento profissional na Universidade. Menciona ainda que esse amadurecimento se dá pelas experiências que vai obtendo ao atuar nos espaços da docência, e também pelas trocas estabelecidas com os colegas.

Eu acho que toda essa questão do amadurecimento, leva em conta eu querer continuar a crescer dentro deste espaço aqui da universidade, que vai ser por um bom tempo o mesmo espaço de atuação. E nesse sentido, tendo experiências em alguns espaços e trocando com colegas, estar percebendo de repente, futuramente estar participando de outro espaço, como coordenador, como chefia. Enfim, qualquer outro espaço que saia um pouco da sala de aula. Então, acho que tudo isso é troca, amadurecimento, que a gente vai tendo, que eu acho que tenho conseguido avançar com algumas coisas, nesse sentido.



Também é importante considerar outro espaço de envolvimento docente como menciona Crisântemo Azul, que são os processos políticos presentes na Instituição.

Entendo que eu não posso ficar à margem dos processos políticos, seja em quais níveis forem. Assim, me envolvi com o sindicato logo que cheguei, participei ativamente dos processos eleitorais dentro do CE e da UFSM.



Já Orquídea Verde fala das parcerias estabelecidas com os colegas como forma de aprendizagem e, também, o fato de se tornar referência para os alunos como algo muito positivo, pois entende que fez a diferença no processo formativo daquelas pessoas.

O que eu mais tenho como saldo positivo desses quatro anos são essas parcerias que eu pude estabelecer e desses movimentos que eu enxergo que as pessoas me ensinam. E as minhas alunas são próximas e tu vê que tu te torna referência pra alguém. É fácil tu te tornar referência para os teus filhos, agora pra você te tornar referência pra outros adultos, que poderiam ter outras referências, que tem um universo de opção, isso eu acho que é uma coisa bem bacana, significa que tu de alguma forma marcou a vida delas. Que aquele tempo que tu entregou da tua vida, que é um tempo que tu entrega da tua vida pra pessoas, fez alguma diferença pra elas, elas vão fazer com as crianças com quem elas vão lidar.



Rosa Amarela relata a forma como compreendem e desenvolvem a extensão ao procurar articulá-la ao ensino e pesquisa, dizendo que:

Nós temos sempre como carro-chefe a extensão para poder fazer a pesquisa e a inserção dos alunos dentro, o ensino é o que menos nós conseguimos articular. Porque temos pouco espaço pela própria organização curricular de levar o que se trabalha na pesquisa. Eu levo a minha formação, eu levo os conhecimentos, mas essa articulação de aluno para cá, a produção pra cá é difícil fazer.



Mas também faz referência à dificuldade que sente ao procurar estabelecer articulação entre o conhecimento que foi construído na pesquisa e a reelaboração do mesmo nas aulas, pois existe certo engessamento das ementas propostas para as disciplinas.

Do aluno para o projeto e o conhecimento produzido no projeto, conhecimento mesmo aquele que eu produzi sobre formação para as aulas é difícil fazer. Porque ou eu faço isso ou eu trabalho com o que as ementas das disciplinas cobram. Então tem um engessamento nesse sentido.



Ainda Rosa Amarela complementa esta reflexão ao expressar que:

Nós não criamos dispositivos para democratizar a formação completa que é pesquisa, ensino e extensão.



Ainda Rosa Amarela relata a sua preocupação em relação à falta de discussões coletivas para melhorar o planejamento de atividades desenvolvidas na Instituição (mais especificamente no Centro de Educação), referindo-se aí também à gestão, o que é evidenciado na fala seguinte:

Então não tem, essa falta de discussão, de espaço coletivo de debates, como faz isso eu não tenho a menor ideia, mas eu sei que é o grande problema da instituição ainda. Tu viste que nós caímos na gestão, nós viemos da falta de espaço e essa falta de espaço gera problemas muito maiores que uma formação continuada e interação entre os pares, mas o próprio planejamento da instituição no início do ano para planejar os eventos que o centro vai promover. Não tem, está tudo junto e misturado. Tem o calendário da universidade, mas nós temos que formular o nosso, é uma unidade enorme com quantas pessoas envolvidas. Quem vai fazer evento, não vai, quem vai já tem que estar projetado, organizado. Não, eu vou fazer um evento de tanto a tanto, depois se não sair é outra história.



Desse modo, percebemos que há certa preocupação com a coletividade das atividades, sejam elas relacionadas às aprendizagens docentes que acontecem na troca com os colegas, sejam elas por meio do envolvimento no ensino-pesquisa-extensão-gestão.

3.6.2 Inserção do professor nas atividades acadêmicas

Outro aspecto importante a ser considerado no processo inicial da carreira docente na Educação Superior é em relação à inserção dos mesmos nas diversas atividades acadêmicas. Nesse sentido, apresentamos algumas reflexões que os nossos interlocutores trouxeram à luz ao se referirem ao contexto das suas práticas docentes (entendidas aqui além das atividades de sala de aula, ou seja, como o envolvimento com a docência no sentido complexo).

Para melhor ilustrar esse processo de inserção docente, apresentamos primeiramente a fala de Gérbera Lilás:

Nesses últimos tempos, eu tenho ficado um pouco pra traz, justamente pra eu não pegar uma demanda muito grande e não poder dar conta do jeito que eu gostaria. Mas, assim, eu acho que, por exemplo, na minha área, não temos muita gente aqui, eu acho que tem sido positiva a minha atuação nesse tempo. E se não foi mais, foi porque eu por um momento não quis. Quis ficar um pouco reservada.



Gérbera Lilás destaca também a sua compreensão acerca da estrutura que a Universidade oferece para o desenvolvimento de atividades relativas ao seu campo de atuação, ao expressar que:

A universidade hoje tem uma política muito boa de ingresso, a nossa universidade foi uma das primeiras no Brasil a ter todo vestibular sinalizado, a correção da redação por parte de profissionais que entendem a língua, fazer correção dando ênfase pra língua deles também é uma das poucas do Brasil que faz. Então com isso a gente não pode negar que a universidade faz um grande trabalho, mas em outras coisas ela tem pecado que é justamente a permanência desses alunos na universidade, o acesso a determinados serviços. Então algumas coisas nesse sentido que temos percebido dos alunos, mas cada vez mais é um ingresso muito grande, sabe que agora no vestibular desse ano em dezembro a gente tem vinte alunos inscritos, então a preocupação é essa se entrar mais um aluno surdo a gente já não tem intérprete, então tu imagina.



No entanto, Rosa Amarela percebe a forma desarticulada/fragmentada como a Universidade está estruturada, dificultando (mas não impossibilitando) o trabalho coletivo dos formadores.

Existe uma desarticulação grande pela forma como a universidade está estruturada, ela separa o ensino disso. Não que não seja responsabilidade do docente juntar, mas é difícil fazê-lo, porque há uma separação muito grande na forma como os currículos estão organizados. Eles são organizados de uma forma muito tradicional, muito fragmentada, eu não preciso falar com nenhum dos meus colegas para desenvolver o que eu faço como formadora, nenhuma. Eu posso entrar e sair da minha sala de aula igual o que acontece na escola educação básica. Só temos um discurso mais qualificado em relação a isso.



Para melhor exemplificar como Rosa Amarela compreende o seu envolvimento nas atividades acadêmicas, apresentamos os excertos a seguir:

Eu sempre fui envolvida, sou uma pessoa bem envolvida. Envolver-me com tudo que aparece, tento me envolver. Eu senti um pouco de dificuldade porque eu me envolvi demais com o ensino. As disciplinas me tomaram um tempo muito grande, fiquei enlouquecida com as disciplinas. Lógico é obrigação tem que fazer, mas talvez por falta de organização minha.



Eu assim, nos meus dois primeiros meses eu me candidatei a vice-coordenadora do curso de pedagogia. Com um grupo de professores, na verdade fui convidada por um grupo de professores para fazer isso, não ganhamos. Tudo bem, acho que estou me envolvendo. Eu não quero cargo de chefia, mas se me chamarem eu estou à disposição para tudo que aparece. Os eventos mesmo, de todos os outros colegas eu participo, atividades diferentes que apareçam eu estou sempre procurando saber o que acontece.



Quanto ao envolvimento nas atividades que dizem respeito ao coletivo, Rosa Amarela procura participar através das reuniões, do estudo do material para poder contribuir. Assim, considera que esse é um processo de aprendizagem também.

Então nós temos muitas limitações que envolvem questões éticas fortes, não é assim. Se tem elaboração do PPP eu vou nas reuniões, eu participo, levo material para casa, se tem reformulação do curso eu levo material, eu pego eu leio. Então aquelas coisas coletivas eu tenho tentado me envolver em todas que aparecem.



Algumas são melhores aproveitadas pela minha própria capacidade de competência e outras porque eu não tenho conhecimento tão aprofundado para poder ajudar e estou ali para aprender. Em algumas coisas eu estou mais para condição de aprendiz.



Ao fazermos a aproximação teórica com as interlocuções das narrativas, podemos ratificar o entendimento relacionado à complexidade da docência no âmbito da Educação Superior, pois esta abrange muito além das atividades relacionadas ao contexto de sala de aula, mas também a participação dos docentes em reuniões de colegiado, em orientações de trabalhos dos estudantes, desenvolvimento de pesquisas, participação em bancas de avaliação, organização de eventos, organização e desenvolvimento de projetos de extensão (SANTOS; FIGHERA, 2012).

3.7 Sistematizando as narrativas

Atualmente muitos estudos têm sido desenvolvidos em torno da temática da formação de professores, formação dos formadores, da formação continuada para os professores da Educação Básica. Daí vem uma inquietação: e a formação continuada dos professores da Educação Superior (e neste caso dos principiantes), como vem sendo compreendida e desenvolvida?

Para tanto, nos reportamos à espiral [auto] formativa para tecer algumas ideias que, a partir da matriz teórica e das narrativas, foram surgindo. Essas ideias referem-se ao fato de que os professores em início de carreira, permeados pelo contexto de atuação (enredo docente e institucional) e das experiências de si, são capazes de desenvolver a autoformação. Mas, também é importante contar com outro aspecto, qual seja a provocação da possibilidade de formação permanente institucionalizada, na qual seja possível a realização de processos

formativos coletivamente, com trocas de experiências que contribuam para a constante construção da docência (neste caso, na Educação Superior). Esse propósito aparece em diversas situações expostas pelos colaboradores da pesquisa, o que demonstra que o processo autoformativo precisa ser provocado de maneira dialógica e problematizadora. Acreditamos ser esse um dos sentidos de uma pesquisa com tal natureza e preocupação, conforme Orquídea Verde manifesta em uma de suas falas:

Quero inclusive te dizer que essas perguntas, como essa que tu acabou de fazer, de perguntar sobre estratégia eu acho que é uma oportunidade muito boa que tu dá pra gente pensar como é que organizamos isso. Porque eu não tinha nem pensado que isso é quase uma estratégia de sobrevivência. Ouvir, dialogar e problematizar... Pensando ainda: é quase uma estratégia de sobrevivência e eu nunca tinha pensado nisso. E eu acho que isso pode muito bem me traduzir inclusive na minha vida familiar, particular, sabe eu acho que tem essa ideia. E eu acho que tenho sido muito acolhida pelos meus alunos de estágio, que são os que ficam mais perto, justamente porque eu acho que eles se sentem acolhidos por essa escuta e diálogo. Eu acho que a escuta e o diálogo promovem o acolhimento de todos nós. Queria te agradecer porque eu acho que tu me ajudou a pensar algumas coisas. Acho que é bem legal.



Mas de que maneira é possível que o local de trabalho seja propício ao desenvolvimento profissional? Lançamos a proposição de que há uma ênfase em aspectos singulares da resiliência nas falas de cada um dos sujeitos entrevistados, que devem fazer parte dessa proposta. Articulados em conjunto, esses elementos podem colaborar para constituir o enredo da espiral [auto] formativa que leva à saída do labirinto, de que fala Ada Abraham (2000).

1. **Crisântemo Azul**, por exemplo, demonstra a compreensão de um aspecto essencial da resiliência docente, que diz respeito ao seu inegável aspecto **político**, a relação da parte que representa a universidade com o conjunto da sociedade e o seu destino.
2. **Rosa Amarela** se aproxima do ideal de formação **pedagógica** da resiliência, a necessidade da aprendizagem da interação constante, de desconstrução e reconstrução de práticas para que os docentes consigam efetuar um trabalho com qualidade social e integrada. Tais perspectivas se aproximam dos princípios defendidos por Francisco Imbernón (2009b), de cultivar uma reflexão sobre a relação teoria e prática, o intercâmbio de experiências entre os

pares e a formação de um projeto institucional de formação e desenvolvimento profissional.

3. **Gérbera Lilás** assinala a preocupação com a transcendência do feitiço **técnico** da formação, a partir de uma visão política e social da inclusão. Essa visão é compartilhada por Antonio Nóvoa (2007), quando fala da perda crescente da autonomia profissional do professor em função do aumento dos controles técnico-burocráticos do sistema.
4. **Orquídea Verde** confirma a resiliência **humanizada** da docência, o respeito aos limites do humano que uma preocupação profissional deve ter ao reconhecer o ser pessoal, as relações familiares e de convivência e o trabalho em rede. Essa perspectiva é a mesma que preconiza Arroyo (2009), pois defende ser necessário, para recuperar o ofício de mestre, aprender e ensinar a ser humano. E também é o recomendado por ISAIA; MACIEL e BOLZAN (2011), ao falar da necessidade de constituir culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa, comprometidas com a qualificação contínua pessoal, profissional e institucional. Certamente assim se evita o risco de que fala Martineau (1999), de tornar o individualismo o discurso dominante da resiliência.

Assim, para melhor ilustrar estas interdimensões, apresentamos a figura 8:

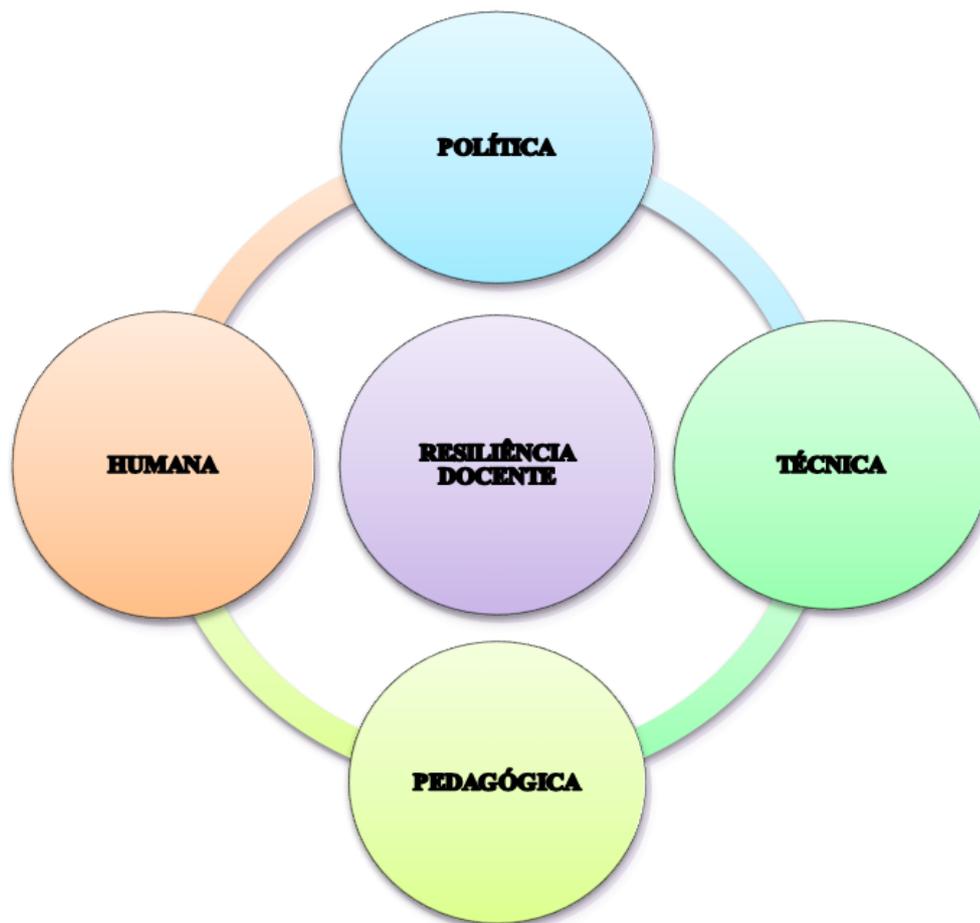


Figura 8 - Interdimensões da resiliência docente.

A formação profissional [docente] é um processo que se desenvolve e/ou se constrói por meio da interatividade e dinamicidade com a prática educativa, através da reflexão e criticidade sobre a mesma. Essa formação contempla as dimensões pessoal, social e profissional que estão imbricadas entre si e com o contexto social. As experiências, os saberes, os conhecimentos que os professores vão elaborando e constituindo ao longo de sua trajetória, são traduzidos em processos formativos, e esses contribuem para a forma de o professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional. Nesse sentido, a formação não se conclui, mas é um processo permanente (NÓVOA, 1997).

A partir da ideia de que os professores atuantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) não possuem formação específica para as atividades docentes desse nível de ensino, entendemos que esses acabam se constituindo como docentes no exercício da profissão. Essa constituição da docência acontece a partir de diferentes oportunidades, tais como: afetivas, sociais, técnicas, políticas, culturais e institucionais. Nesse sentido, torna-se necessário remeter-se à reflexão sobre o que tem sido colocado em destaque nos contextos institucionais

universitários relativos à prática docente, que oportunidades formativas vêm sendo desenvolvidas. Desse modo, o *enredo docente* e o *enredo institucional* se entrecruzam, desde que compreendidos como o encontro do desenvolvimento dos saberes necessários para que a prática docente aconteça e as condições estruturais necessárias para o bom andamento das atividades pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se aproximar o final desta viagem, trazemos na bagagem alguns elementos que nos foram significativos para a realização do percurso planejado: algumas constatações, muitas problematizações e reflexões propositivas ao longo do texto dissertativo. Para tanto, aqui podemos retomar a questão geradora desta pesquisa: Como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente na reconstrução narrativa de professores formadores?

Ora, os crescentes desafios da profissão docente no mundo atual impõem e exigem do professor o enfrentamento de situações e conflitos, tanto nas questões pessoais quanto na sua vida profissional. Tal conjuntura exige uma postura aberta às mudanças, para a superação das situações-problemas. Esperam-se do professor respostas coerentes e consistentes diante dos desafios e dificuldades do mundo, sendo flexível e capaz de recuperar-se, com uma atitude de resistência à frustração, ou seja, comportamentos docentes resilientes. Essa expressão se apresenta na docência como capacidade de sair-se bem frente aos fatores potencialmente estressores do exercício da profissão. Dessa forma, nos perguntamos como um profissional resiliente reage diante do enfrentamento das dificuldades que podem surgir ao longo do desenvolvimento emocional e cognitivo, o que envolve a vida e a profissão e suas marcas evolutivas?

Observamos nas entrevistas que, na falta de uma estrutura estável de apoio para a recepção dos professores principiantes em seu ambiente de trabalho, há uma tendência a se ampararem em aspectos singulares ou parciais da resiliência docente. Assim como **Crisântemo Azul** buscou o desenvolvimento da sua visão política, **Rosa Amarela** fez da questão pedagógica da formação um mote para auxiliá-la no enfrentamento da dura realidade do início da carreira na Educação Superior. Enquanto isso, **Gérbera Lilás** percebeu nos limites da técnica o desafio para defender uma inclusão mais ampla, baseada no aspecto político e social. Por fim, **Orquídea Verde** procurou guarida na docência humanizada como ideal para resistir à “batalha de egos” presente em seu contexto de trabalho. Sem dúvida que esses são aspectos importantes da docência, sem os quais ela não sobreviveria, considerando a complexidade do cotidiano de uma universidade afeita aos desafios do mundo atual, em constante transformação. Podemos aqui compreender um dos objetivos específicos deste trabalho, quando visou a “interpretar as motivações profissionais que configuram estímulos ao bem-estar e realização docente”, na medida em que cada um dos nossos entrevistados fez de

suas escolhas particulares, frente às necessidades e desafios profissionais cotidianos, um verdadeiro “cavalo de batalha” para resistir às pressões do seu entorno. Certamente foram bem sucedidos em suas opções, pois permanecem ativos em suas inserções nos campos da pesquisa, ensino, extensão e gestão, não desistindo, como acontece muitas vezes quando as pessoas encontram condições desfavoráveis de realização em seu campo profissional. É em torno dessas escolhas que os demais objetivos específicos da pesquisa fazem sentido, quando se propuseram “analisar estratégias desenvolvidas pelo professor em início de carreira em busca de uma ambiência positiva” ou “identificar estratégias formativas desenvolvidas pelo professor perante a complexidade da docência (ensino, pesquisa, extensão, gestão...) ao atuar na Educação Superior”.

Sabemos que o enredo docente está configurado em torno de aspectos isolados da formação, porque falta um apoio maior por parte do *enredo institucional*. Por isso, o entrelaçamento da espiral autoformativa por meio da tríade ambiência-processos formativos-resiliência docente ocorre de maneira bastante *sui generis*, nesse caso. Podemos salientar, a partir das entrevistas, que os aspectos em que cada um se apoiou para confrontar ou se afirmar em seu dia-a-dia de trabalho - seja do ponto de vista político, técnico, humano ou pedagógico - remetem a um vínculo mútuo. De acordo com o que advoga Sousa (2009, p. 81), eles servem, “como fatores protetores”, os quais, “em presença da adversidade”, permitem “enfrentá-la sem perder o equilíbrio” (...) “conseguindo evoluir para níveis de desenvolvimento superior”. Esses “fatores protetores” são descritos, em outro objetivo deste trabalho, como “estratégias formativas que são desenvolvidas pelo professor principiante nas relações interpessoais e pertencimento ao contexto profissional”.

Nesse sentido, podemos salientar ainda que, apesar de não haver uma política de acolhimento devidamente estruturada, fazendo parte do enredo institucional, mesmo assim as condições de trabalho destacadas pelos professores principiantes são mais facilitadoras do que limitadoras para o seu processo formativo no início da carreira. Percebemos em vários momentos das entrevistas diversas lamentações, tais como as de que faltam espaços de convivência, de que a gestão ainda é muito fragmentada e de que os cursos de pós-graduação ainda estão muito distantes dos professores principiantes, etc. Mas em geral os sujeitos da pesquisa enfatizam que a UFSM, mesmo assim, está em melhores condições do que muitas universidades.

Portanto, a ambiência docente, apesar de estar longe da ideal, é bastante propícia ao desenvolvimento profissional e à formação continuada dos professores na UFSM/CE. Porém,

é preciso enfatizar que justamente na constatação de aspectos negativos é que se pode manifestar a resiliência docente “à vulnerabilidade”, possibilitando “ultrapassar as circunstâncias desfavoráveis com que é confrontada” (SOUSA, 2009, p. 10).

Podemos inferir desse modo que, de fato, há uma ausência de integração entre os fatores que constituem o *corpus* de uma docência bem sucedida, como a vinculação entre o enredo pessoal e o institucional, configurando um enredo profissional. Mas, se houver esforço de aproximação para a tríade ambiência-processos formativos-resiliência, a [trans]formação não vai mais decorrer somente da iniciativa ou motivação pessoal dos sujeitos implicados. Por tudo isso, urge valer uma vontade institucional coletiva, com tempos e espaços pré-determinados, para que a capacidade de acolhimento, de laços interpessoais, de relações de reciprocidade e de trabalho em rede possam dar sustentabilidade política, humana, técnica e pedagógica ao início da carreira docente. E para que o professor iniciante tenha condições mais favoráveis para realizar, enfim, a ideia do grande romancista brasileiro Guimarães Rosa, quando expõe, em “*Grande Sertão: Veredas*”, a máxima: “mestre não é quem ensina, mas quem, de repente, aprende”.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Galinhas, 2012. Disponível em:

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

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

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

_____. Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Anais eletrônicos...** 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2012.

_____. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. **Anais eletrônicos...** 33ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2010a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>>. Acesso em 06 dez. 2012.

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

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Anais eletrônicos...** IX ENPOS - Encontro de Pós-Graduação. Pelotas, 2008. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cic/2007/cd/pdf/CH/CH_00751.pdf>. Acesso 07 dez. 2012.

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

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

FERRAZ, Bruna Tarcilia; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Docência Universitária na Pós-Graduação: situando efeitos da avaliação da Capes na profissionalidade. **Anais eletrônicos...** 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2074_int.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2012.

FERREIRA, Aurino Lima. Resiliência em espaços de educação não formal das periferias: um olhar da Psicologia Positiva. **Anais eletrônicos...** 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT20/GT20-1012%20res.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

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

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação** – Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz. Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. Educação Puc-RS, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 149-164, jan./abr. 2007 Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/544/380>>. Acesso em: 1º set. 2013.

SILVA, M. A. S. Processos constitutivos da formação docente no Ensino Superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor. **Anais eletrônicos...** 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4116--Int.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

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

SOUSA, Carolina Silva. Motivação, Resiliência e Educação: perspectivas e futuro. **Anais eletrônicos...** II SIPASE – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: Motivação em Diferentes Cenários, 20, 21 e 22 de Maio de 2009. Porto Alegre, Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/pda_mestR7/textos/MotivResilEduc.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2012.

SOUZA, Karina et al. Resiliência: algumas reflexões e achados nas narrativas de professores. **Anais eletrônicos...** 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura. Desafios sociais e educação: culturas e práticas. Vila Nova de Gaia, 2013. p. 700-716. Disponível em: <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/Atas_do_1_Congresso_Internacional_de_psicologia_Educacao_Cultura_2013.pdf>. 03 set. 2013.

STIVANIN et al. Professores universitários iniciantes suas percepções sobre qualidade da educação, relações com os alunos e inserção profissional. **Anais eletrônicos...** IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Didatica/Trabalho/05_28_57_1799-6462-1-PB.pdf>. Acesso: 03 mai. 2013.

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

TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila. Docência na Educação Superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas. **Anais eletrônicos...** 35ª Reunião Anual da ANPEd. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1530_int.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2012.

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

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

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

ANEXOS

Anexo A - Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AMBIÊNCIA [TRANS]FORMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE.

Pesquisador: Adriana Moreira da Rocha Maciel

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25109813.7.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 512.097

Data da Relatoria: 07/01/2014

Apresentação do Projeto:

O presente projeto tem como temática de investigação os anos iniciais da docência na Educação Superior no âmbito da formação de professores. Objetiva-se investigar como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente por meio da reconstrução narrativa da trajetória inicial de professores formadores em uma universidade pública. Os sujeitos serão professores principiantes, atuantes no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (CE/UFSM), que aceitarem compartilhar a sua experiência, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Sendo uma pesquisa qualitativa de abordagem narrativa autobiográfica a, os instrumentos de coleta de dados serão: [1] questionário exploratório para identificação dos sujeitos que atendem ao critério tempo de docência na educação superior pública e [2] entrevistas narrativas gravadas e transcritas. A análise e interpretação dos dados serão desenvolvidas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), na ótica de Roque Moraes (2003). A definição teórico-conceitual foi construída a partir dos seguintes conceitos: resiliência docente (GROTBERG, 2005; YUNES, TAVARES, 2001; e SOUSA, 2009); formação (IMBERNÓN, 2009 a, 2009 b, 2010; NÓVOA, 1998, 2007; HUBERMAN, 1995; ABRAHAM, 2000; ESTEVE, 1992 e ARROYO, 2009); narrativas (JOSSO, 2010); início da carreira docente (RUÍZ, 2008 e MARCELO GARCIA, 2009); educação superior (ISAÍÁ e BOLZAN, 2011); e

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi **CEP:** 97.105-900

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 512.097

ambiência [trans]formativa (MACIEL, 2000). Espera-se, com esta pesquisa, contribuir com as reflexões acerca da temática do início da carreira docente no Ensino Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente neste contexto investigativo.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente na reconstrução narrativa de professores formadores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, considera-se que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver o esclarecimento acerca de um tema que vem sendo abordado no contexto da Educação Superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa tem temática extremamente relevante e encontra-se muito bem elaborada, com rica fundamentação teórica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam todos os termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar
Bairro: Cidade Universitária - Camobi CEP: 97.105-900
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 512.097

SANTA MARIA, 19 de Janeiro de 2014

Assinador por:
Félix Alexandre Antunes Soares
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi **CEP:** 97.105-900

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de apresentação do pesquisador



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

Santa Maria, de de 2013.

Para: Prof.^a Helenise Sangói Antunes
Diretora do Centro de Educação
De: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel
Orientadora da Pesquisa

Prezada Senhora:

Apresento-lhe a aluna Neiva Viera Trevisan, Mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A mesma desenvolve o projeto de dissertação intitulado: “Ambiência [trans] formativa na Educação Superior: processos de resiliência no início da carreira docente” sob a minha orientação.

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

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

Desde já, agradeço a sua atenção.

Prof^a Dr^a Adriana Moreira da Rocha Maciel

Apêndice B – Termo de Autorização Institucional

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Ilma. Sr.^a
Prof.^a Dr.^a Helenise Sangói Antunes
Diretora do Centro de Educação

Prezada Senhora:

Solicitamos a sua autorização para a realização do projeto de pesquisa intitulado "Ambiência [trans] formativa na Educação Superior: processos de resiliência no início da carreira docente" junto a essa conceituada unidade de ensino da UFSM.

A pesquisa pretende investigar as implicações da ambiência e dos processos de resiliência na constituição da docência superior no início da carreira, tendo como focos: [1] as motivações profissionais; [2] as condições institucionais para o processo adaptativo no início da carreira; [3] as estratégias formativas nas relações interpessoais e pertencimento ao contexto profissional; [4] as estratégias formativas e de sobrevivência no enfrentamento da complexidade da docência (ensino, pesquisa, extensão, gestão...) ao atuar na educação superior.

A pesquisa será do tipo qualitativa, baseando-se em narrativas autobiográficas e o seu delineamento prevê: a) informações por meio de **questionários exploratórios**, respondidos por meio eletrônico (*googledocs*) pelos professores com até no máximo cinco (05) anos de carreira docente na Educação Superior; e b) **entrevistas narrativas individuais**, aprofundando as questões abordadas, desenvolvidas com professores voluntários que atendam ao mesmo critério.

As informações, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato dos sujeitos pesquisados.

Esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver o esclarecimento acerca de um tema que vem sendo abordado no meio adolescente e escolar, devido o impacto das redes sociais virtuais nas relações interpessoais.

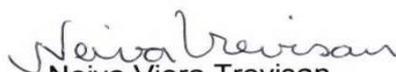
Esperamos, com esta pesquisa, colaborar para os estudos sobre o processo de auto e interformação, considerando a ambiência e a resiliência docente como eixos centrais a serem investigados.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, sito à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar – Sala 702 Cidade Universitária - Bairro Camobi. CEP 97105-900 - Santa Maria – RS ou através do telefone (55) 32209362, fax: (55) 3220 8009 ou e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

A qualquer momento, poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de coerção, a sua autorização poderá ser retirada. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua Instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, os pesquisadores comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.


Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel
Orientadora responsável


Neiva Viera Trevisan
Pesquisadora



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Helenise Sangói Antunes, Diretora do Centro de Educação, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Unidade de Ensino. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento pelas informações e declarações fornecidas durante a pesquisa.


Diretora do Centro de Educação

Prof.ª, Dr.ª, Helenise Sangói Antunes
DIRETORA
Portaria Nº 67.610/03-10-13
Centro de Educação - UFSM

Apêndice C – Termo de Confidencialidade



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

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Ambiência [trans] formativa na Educação Superior: processos de resiliência no início da carreira docente

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

Pesquisadora responsável: Neiva Viera Trevisan
Matrícula: 201260215

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

A autora do presente projeto e sua orientadora comprometem-se a preservar a identidade dos sujeitos participantes, cujas informações serão fornecidas por meio de: entrevistas individuais com professores voluntários do CE/UFSM. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para o desenvolvimento deste projeto, somente sendo divulgadas mediante anonimato. Serão mantidas no GPKosmos - Grupo de Pesquisa em Educação Digital e Redes de Formação - UFSM/CNPq (www.ufsm.br/kosmos), sala 3175 no Centro de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Prof.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria, _____ de _____ de 2013.

Neiva Viera Trevisan

Adriana Moreira da Rocha Maciel

Apêndice D – Instrumento Exploratório de Pesquisa

AMBIÊNCIA [TRANS]FORMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

INSTRUMENTO EXPLORATÓRIO DE PESQUISA

Caro/a Professor/a:

Estamos encaminhando um questionário exploratório, por meio eletrônico, para a organização de pesquisa coordenada pela Prof.^a Adriana M. da Rocha Maciel, a qual dará suporte à dissertação de mestrado intitulada: "Ambiência [trans] formativa na Educação Superior: processos de resiliência no início da carreira docente".

O cenário de nossa pesquisa será o Centro de Educação da UFSM, tendo como protagonistas, os/as professores/as, cuja carreira docente tenha no máximo até cinco (05) anos. Por isso, estamos enviando este convite a você, buscando algumas informações preliminares que auxiliarão no planejamento do projeto.

Você poderá colaborar mediante os seguintes procedimentos:

Ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Após a leitura, assinalar a opção "li e estou de acordo", se decidir participar desta etapa da pesquisa.

Responder o Formulário Eletrônico a seguir, com nove questões específicas que envolvem o tempo e experiência docente na Educação Básica e na Educação Superior. Para algumas questões que oferecem as alternativas, clique na resposta desejada. Para as questões que exigem descrição, clique no quadro correspondente ao tópico descritivo. O formulário respondido será salvo pelo sistema.

A sua participação será muito importante para nós, mas o/a deixamos livre para parar de responder o formulário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou coação. Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicizados e ainda assim a sua identidade será preservada. Não há riscos pessoais envolvidos na participação. Você não terá nenhum gasto, nem obterá nenhum ganho financeiro por participar da pesquisa.

Uma cópia deste TCLE poderá ser solicitada à pesquisadora antes ou após o preenchimento do formulário pelo e-mail neivavtrevisan@gmail.com

Qualquer dúvida a respeito você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail ou pelo telefone (55) 99431005.

Atenciosamente,

Adriana Moreira da Rocha Maciel - Orientadora

Neiva Viera Trevisan - Mestranda

*Obrigatório

*

Li, entendi e estou de acordo

Li, entendi e não concordo

Ano que iniciou a docência na UFSM: *

Foi sua primeira experiência docente na Educação Superior? *

- Sim
 Não

Caso já tenha tido outra experiência na Educação Superior anteriormente ao ingresso na UFSM, especifique em que instituição e por quanto tempo. *

Tem experiência anterior na Educação Básica?

- Sim
 Não

Caso afirmativo, especifique quanto tempo de experiência.

Você ocupa, atualmente, alguma função de gestão no Centro de Educação? *

- Sim
 Não

Caso afirmativo, especifique qual cargo ocupa e há quanto tempo o exerce *

Você se dispõe a continuar contribuindo com essa pesquisa por meio de entrevistas individuais? *

- Sim
 Não

Escreva seu nome para que possamos identificar quem deseja, ou não, continuar contribuindo com essa pesquisa.

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do projeto: Ambiência [trans] formativa na Educação Superior: processos de resiliência no início da carreira docente

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

Pesquisadora responsável: Neiva Viera Trevisan
 Matrícula: 201260215

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

Telefone para contato: 55 3220- 9685

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “Ambiência [trans] formativa na Educação Superior: processos de resiliência no início da carreira docente”, através de narrativas individuais, por ser professor (a) do Centro de Educação/UFSM, contexto escolhido para a investigação. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo com a pesquisa que tem a intenção de investigar quais as implicações da ambiência, dos processos formativos e de resiliência na constituição da docência superior no início da carreira.

Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como objeto de estudo o contexto do Centro de Educação, mais especificamente os professores principiantes considerando os objetivos de: [1] Interpretar as motivações profissionais que configuram estímulos ao bem-estar e realização docente; [2] Relacionar condições institucionais destacadas pelo professor principiante como facilitadoras ou limitadoras para o seu processo formativo no início da carreira; [3] Descrever estratégias formativas que são desenvolvidas pelo professor principiante nas relações interpessoais e pertencimento ao contexto profissional; [4] Analisar estratégias desenvolvidas pelo professor em início de carreira em busca de uma ambiência positiva; [5] Identificar estratégias formativas desenvolvidas pelo professor perante a complexidade da docência (ensino, pesquisa, extensão, gestão...) ao atuar na Educação Superior.

A coleta das informações será efetivada por meio de entrevistas narrativas individuais, sendo que esta será gravada, com o consentimento do participante. As informações, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato dos sujeitos pesquisados.

Esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o

envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver o esclarecimento acerca de um tema que vem sendo abordado no contexto da Educação Superior.

Esperamos, com esta pesquisa, contribuir com as reflexões acerca da temática do início da carreira docente no Ensino Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente neste contexto investigativo.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, sito à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar – Sala 702 Cidade Universitária - Bairro Camobi. CEP 97105-900 - Santa Maria – RS ou através do telefone (55) 32209362, fax: (55) 3220 8009 ou e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

A qualquer momento, poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de coerção, a sua autorização poderá ser retirada. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua Instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, os pesquisadores comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel
Orientadora responsável

Neiva Viera Trevisan
Pesquisadora

Nome do/a participante: _____
Assinatura do/a participante: _____

Qualquer dúvida a respeito você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail ou pelo telefone (55) 99431005.

Atenciosamente,
Adriana Moreira da Rocha Maciel - Orientadora
Neiva Viera Trevisan – Mestranda

Apêndice F: Quadro de Referências do Conhecimento Atual do Tema

| LOCAL PESQUISADO | TRABALHOS ENCONTRADOS |
|--|---|
| USP (Repositório Digital) | Não foram encontrados trabalhos relacionados à temática investigada. |
| UFRGS - LUME (Repositório Digital) | Não foram encontrados trabalhos relacionados à temática investigada. |
| UFRJ – MINERVA (Repositório Digital) | Não foram encontrados trabalhos relacionados à temática investigada. |
| UFSM - BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) | LENZ, Noemi. A constituição da docência no Ensino Superior em Letras: de professor da educação básica a docente universitário. Dissertação [Mestrado em Educação]. UFSM, 2010. Educação Superior |
| | VASCONCELLOS, Vanessa A. S. Pedagogia Universitária: o programa Ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários. Dissertação [Mestrado em Educação]. UFSM, 2010. Educação Superior |
| | LICHTENECKER, Margarete S. Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente. Dissertação [Mestrado em Educação]. UFSM, 2010. Educação Superior |
| | PIVETTA, Hedioneia M. F. o grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na Educação Superior.. UFSM, 2011. Educação Superior |
| | MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação na Docência Universitária? realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta. Tese [Doutorado em Educação]. UFSM, 2000. Ambiência [trans] formativa |
| | ANPED NACIONAL |
| FERREIRA, Aurino Lima. Resiliência em espaços de educação não formal das periferias: um olhar da Psicologia Positiva. (ANPED Nacional - 2011) Resiliência | |
| SILVA, Maria Aparecida de Souza. Processos constitutivos da formação docente no Ensino Superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor. (Anped Nacional 2008) Educação Superior | |
| CUNHA, Maria Isabel. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. (Anped Nacional 2010) Início da carreira | |
| MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. (Anped Nacional 2010) Início da Carreira | |
| MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. (Anped Nacional, 2009) Educação Superior | |
| BROILO, Cecília Luiza; FAGUNDES, Maurício C. V.; FORSTER, Mari M. dos S. É possível construir a Docência Universitária? Apontamos | |

| | |
|-----------|--|
| | <p>caminhos. (Anped Nacional 2008)</p> <p>Educação Superior</p> <p>POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. (Anped Nacional 2011)</p> <p>Educação Superior</p> <p>CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. (Anped Nacional 2009)</p> <p>Educação Superior</p> <p>OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Docência Universitária e o Ensino Superior: análise de uma experiência formadora. Resumo. (Anped Nacional 2011)</p> <p>Educação Superior</p> |
| | <p>TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila. Docência na Educação Superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas. (Anped Nacional 2012)</p> <p>Educação Superior</p> <p>FERRAZ, Bruna Tarcilia; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Docência Universitária na Pós-Graduação: situando efeitos da avaliação da Capes na profissionalidade. (Anped Nacional, 2012)</p> <p>Educação Superior</p> <p>CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no Ensino Superior? Eis a questão. (Anped Nacional 2012)</p> <p>Educação Superior</p> <p>ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. (Anped Nacional 2012)</p> <p>Educação Superior</p> |
| ANPED SUL | <p>STIVANIN, Neridiana Fabia; SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de; FELDKERCHER, Nadiane; RIBEIRO, Gabriela Machado. Professores universitários iniciantes e suas percepções sobre qualidade da educação, relações com os alunos e inserção profissional. (Anped Sul - 2012)</p> <p>Início da carreira</p> <p>SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; FIGHERA, Adriana Claudia Martins. A Formação Docente no Ensino Superior: processos formativos e aprendizagem da docência. (Anped Sul - 2012)</p> <p>Educação Superior</p> <p>CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria B. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. (Anped Sul – 2008)</p> <p>Educação Superior</p> <p>BROILO, Cecília Luiza; JARDIM, Ilza; GOMES, Marta Quintanilha; FAGUNDES, Maurício César Vitória. Caminhos da Formação Pedagógica na docência Universitária. (Anped Sul – 2008)</p> <p>Educação Superior</p> |
| CAPEs | <p>ACEVEDO, Victoria; RESTREPO, Lucía. De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. (CAPES – 2012)</p> <p>Resiliência</p> <p>BOLZAN, Doris Pires Vargas; AUSTRIA, Verônica Cardoso; LENZ, Noemi. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. (CAPES, 2010)</p> <p>Educação Superior</p> |