

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

**Andressa Wiebusch**

**APRENDIZAGEM DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E  
ENFRENTAMENTOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO  
PROFESSOR INICIANTE**

Santa Maria, RS  
2016



**Andressa Wiebusch**

**APRENDIZAGEM DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E  
ENFRENTAMENTOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO  
PROFESSOR INICIANTE**

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

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

Santa Maria, RS  
2016

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

Wiebusch, Andressa

Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante / Andressa Wiebusch.- 2016.

180 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

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

1. Professor Iniciante 2. Ensino Superior 3. Aprendizagem da Docência 4. Desafios e Enfrentamentos 5. Trabalho Pedagógico I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

---

© 2016

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

E-mail: [andressagpfope@gmail.com](mailto:andressagpfope@gmail.com)

**Andressa Wiebusch**

**APRENDIZAGEM DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E  
ENFRENTAMENTOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO  
PROFESSOR INICIANTE**

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

**Aprovado em 30 de agosto de 2016:**

---

**Doris Pires Vargas Bolzan, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Ana Carla Hollweg Powaczuk, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> (UFSM)**

---

**Leila Adriana Baptaglin, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> (UFRR)**

Santa Maria, RS  
2016



## AGRADECIMENTOS

É o momento de lembrar as pessoas que participaram desse processo e também daqueles que passaram rápido e deixaram sua marca, contribuindo com a produção deste trabalho e fazendo parte de meu processo formativo. O mestrado foi um desafio, vivenciei momentos de alegria, mas também de tristeza, onde tive pessoas que de perto ou de longe me apoiaram e que compartilharam desses momentos ao meu lado.

À minha mãe, Eloisa, que acreditou em mim e, mesmo distante, se mostrou presente, me dando suporte nos momentos difíceis, com palavras de força e carinho.

À minha vó Lília, pela compreensão da minha ausência e pelas palavras carinhosas nos telefonemas a distância.

Aos meus familiares, amigas e amigos, obrigada por compreenderem minha ausência em muitos momentos.

À minha orientadora, professora doutora Doris Pires Vargas Bolzan, gratidão especial, pelos ensinamentos, desde a graduação até a conclusão deste curso. Referência de profissional na minha trajetória.

Às professoras doutoras da banca, Ana Carla e Leila, pela leitura cuidadosa desde a qualificação deste trabalho até a conclusão dele. As contribuições de vocês colaboraram com a pesquisa.

À CAPES pelo financiamento dos meus estudos.

Ao grupo de pesquisa GPFOPE, pois foram muitos aprendizados, amizades e momentos inesquecíveis.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e colegas do mestrado, sou grata pelos conhecimentos construídos, pelas aprendizagens e pelas trocas de experiências.

Aos professores iniciantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sujeitos do estudo, por aceitarem participar deste trabalho. Vocês foram essenciais para que esta pesquisa acontecesse.

Enfim, a todos os demais que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo. Muito obrigada! Concluo o curso com a sensação de que novos desafios virão...





Cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação,  
fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja,  
fruto do que quer e do que pode ser.

Isabel Alarcão, 1997



## RESUMO

### APRENDIZAGEM DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR INICIANTE

AUTORA: Andressa Wiebusch

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo foi compreender os desafios e enfrentamentos na docência dos professores iniciantes na Educação Superior. A partir dos pressupostos teóricos de Bolzan (2001, 2002, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016), Cunha (2000, 2005, 2006, 2007, 2010), Isaia (1992, 2000, 2001, 2003, 2006, 2010), Isaia e Bolzan (2004, 2007, 2008, 2009), Marcelo Garcia (1988, 1999, 2009, 2010, 2011), Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2014) entre outros, buscamos problematizar o Ensino Superior, a formação docente, o desenvolvimento profissional, a aprendizagem da docência, tendo em vista o processo de inserção na docência e o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores iniciantes. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da abordagem narrativa sociocultural, de Bolzan (2001, 2002, 2006, 2009, 2010), com base nos estudos de Bakhtin (1992), Vygotski (1991, 1994), Connelly e Clandinin (1995) e Freitas (2002) fontes para a construção do caminho investigativo. Para a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, com tópicos guia direcionados à iniciação à docência, à aprendizagem do ser professor e ao trabalho pedagógico. Evidenciamos a categoria de estudo como a *aprendizagem docente do professor iniciante universitário* constituída por duas dimensões: os processos formativos e o trabalho pedagógico e um eixo articulador que caracteriza a *dinâmica institucional*. Esses elementos de análise representam a sistematização dos achados. A pesquisa realizada permite-nos problematizar o reconhecimento de demandas emergentes da docência do Ensino Superior e do desenvolvimento profissional como: a necessidade de preparação para atuar nesse nível de ensino, de políticas públicas, de infraestrutura institucional, de criação de programas de apoio e acolhimento aos professores iniciantes, diante da complexidade da profissão.

**Palavras-chave:** Professor Iniciante. Ensino Superior. Aprendizagem da Docência. Desafios e Enfrentamentos. Trabalho Pedagógico.



## ABSTRACT

### TEACHERS LEARNING AT UNIVERSITY: CHALLENGES AND DIFFICULTIES IN THE PEDAGOGICAL PROCESS TO THE BEGINNING TEACHER

AUTHOR: ANDRESSA WIEBUSCH  
ADVISOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

This study is related to the Training, Knowledge and Professional Development research group from the Postgraduate Program in Education, Master's Degree in Education, at the Federal University of Santa Maria. The aim was to understand the challenges and difficulties to beginning teachers practice at university. Based on authors such as Bolzan (2001, 2002, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016), Cunha (2000, 2006, 2007, 2010), Isaia (1992, 2000, 2001, 2003, 2006, 2010) Isaia and Bolzan (2004, 2007, 2008, 2009), Marcelo Garcia (1988, 1999, 2009, 2010, 2011), Zabalza (2004), Pimenta and Anastasiou (2014) among others, higher education, teaching training, professional development and teaching learning aspects were analyzed, considering the process of starting the teaching experience as well as the development of the pedagogical work by beginning teachers. It is a qualitative research, in the light of a sociocultural narrative approach by Bolzan (2001, 2006, 2009, 2010), based on Bakhtin (1992), Vygotski (1991, 1994), Connelly and Clandinin (1995) and Freitas (2002) that gave support to the investigation. The data were collected through semi-structured interviews, with guiding topics taking into account beginning teaching, the teachers learning and the pedagogical work. The study category was defined as *beginning teacher learning university* and it involved two dimensions: the training processes and the pedagogical work combined with the *institutional dynamics*. These analysis elements lead to the findings organization. This study contributes to examine emergent characteristics of teaching in higher education and professional development such as: the necessary background for teaching in this context, public politics, institutional infrastructure, support programs for beginning teachers due to the complexity of this job.

**Key words:** Beginning Teacher. Higher Education. Teaching Learning. Challenges and Difficulties. Pedagogical Work.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Levantamento do número de professores que ingressaram na UFSM nos anos de 2013, 2014 e 2015.....	73
Figura 2 – Procedimentos de coleta de dados e análise .....	77
Figura 3 – Representativa da análise dos dados .....	80





## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Expansão das universidades federais e câmpus .....	41
--	----



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama da expansão universitária .....	42
Quadro 2 – Síntese de informações dos professores participantes da pesquisa .....	74
Quadro 3 – Síntese dos tópicos guia da entrevista com os professores.....	76
Quadro 4 – Síntese da categoria de análise .....	81



## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVEA	- Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CCR	- Centro de Ciências Rurais
CE	- Centro de Educação
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPA	- Comissão Própria de Avaliação
CPPD	- Comissão Permanente de Pessoal Docente
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	- Exame Nacional de Ensino médio
FIES	- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GEPEIS	- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social
GPFOPE	- Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior
IES	- Instituição de Ensino Superior
IGC	- Índice Geral de Cursos
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NED/PROGEP	- Núcleo de Educação e Desenvolvimento da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
NTE	- Núcleo de Tecnologia Educacional
PAAPI	- Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante
PADS	- Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior

PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PRE	- Política de Extensão Universitária
PROGRAD	- Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
REUNI	- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIES	- Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior
SEAD	- Secretaria de Educação à distância
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SERES	- Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	- Secretaria de Educação Superior
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
TICS	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UAP	- Unidade de Apoio Pedagógico
UFPEL	- Universidade Federal de Pelotas
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	- Universidade Federal do Pampa
UNL	- Universidad Nacional del Litoral

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	23
<b>1</b>	<b>DELINEAMENTO DA TEMÁTICA</b> .....	29
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	39
2.1	O ENSINO SUPERIOR E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA .....	39
2.2	O PROFESSOR INICIANTE E O PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA .....	51
2.3	O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR INICIANTE .....	60
<b>3</b>	<b>DESENHO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	69
3.1	TEMÁTICA DA PESQUISA .....	69
3.2	PROBLEMA DE PESQUISA .....	69
3.3	OBJETIVOS .....	69
3.3.1	<b>Objetivo geral</b> .....	69
3.3.2	<b>Objetivos específicos</b> .....	70
3.4	ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	70
3.5	O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	72
3.6	INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE .....	74
3.7	CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA .....	78
3.8	DIMENSÕES CATEGORIAIS DE ANÁLISE.....	79
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS ACHADOS: AS NARRATIVAS DOCENTES</b> .....	83
4.1	PRIMEIRA DIMENSÃO: PROCESSOS FORMATIVOS .....	83
4.2	SEGUNDA DIMENSÃO: TRABALHO PEDAGÓGICO .....	102
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	135
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	141
	<b>APÊNDICES</b> .....	151
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	153
	<b>APÊNDICE B – TÓPICOS GUIA PARA ENTREVISTAS</b> .....	156
	<b>ANEXOS</b> .....	159
	<b>ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA</b> .....	161
	<b>ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	165
	<b>ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL</b> .....	166
	<b>ANEXO D – LEVANTAMENTO DOS PROFESSORES QUE INGRESSARAM NA UFSM NOS ANOS DE 2013, 2014 E 2015</b> .....	167





## APRESENTAÇÃO

Ao iniciar este estudo, é imprescindível apresentar elementos e acontecimentos significativos da trajetória de vida, pessoal e profissional, os quais constituem a minha<sup>1</sup> formação.

Em minha infância, brinquei muito de “escolinha”, de ser “professora” e de ter “alunos imaginários”. Como sou filha de professora, a profissão docente sempre esteve muito presente na minha trajetória pessoal. Acompanhei a atuação da minha mãe como professora, diretora e coordenadora pedagógica em diversas escolas.

Iniciei meus estudos na Educação Infantil com quatro anos de idade, lembro-me de que, desde pequena, na Pré-escola, já estava alfabetizada e ajudava os colegas da turma nas atividades que envolviam a leitura e a escrita. Aos sete anos de idade ingressei nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola sempre foi um espaço/tempo de aprendizagens, de construção de conhecimento e de desafios.

Após concluir o primeiro ano do Ensino Médio, optei por realizar o Curso Normal, o antigo Magistério, para estudar sobre a educação e a profissão docente, o ser professor. Assim, realizei o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio concomitantemente com o Curso Normal. Durante o curso, realizei diversas inserções nas escolas e passei a “olhar” este espaço com outros olhos, que não eram mais apenas de uma estudante, mas de uma estudante em formação, de uma futura professora.

No ano de 2008, no Estágio Supervisionado de seis meses com uma turma de 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que vivenciei um pouco da profissão e dos desafios implicados na atuação docente. Essa foi minha primeira experiência na docência como professora iniciante, na qual aprendi muito com a professora titular e com as crianças. Ao término do estágio do Curso Normal, decidi fazer vestibular<sup>2</sup> para o curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Em 2009, ao ingressar no curso de Pedagogia desta instituição de ensino superior, como acadêmica, evidenciei a relevância da formação de professores e o

---

<sup>1</sup> Na escrita deste item utilizarei a primeira pessoa do singular quando for fazer referência à minha trajetória pessoal e profissional e a primeira pessoa do plural nos demais capítulos.

<sup>2</sup> Prova para o ingresso no Ensino Superior. A partir de 2014, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o ingresso no Ensino Superior acontece por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

quanto o professor é um ser inacabado, que precisa estar em constante formação para suprir suas necessidades e interesses.

Nesse sentido, como acadêmica em formação, no segundo semestre do curso, busquei a inserção em um grupo de pesquisa no Centro de Educação (CE) dessa universidade. Assim, iniciei os estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). Mas, no outro ano, surgiu a possibilidade de participar da seleção de bolsistas para atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Com o intuito/desejo de complementar minha formação, ao consolidar a teoria do curso com experiências práticas, fui selecionada e permaneci nesse projeto de pesquisa, ensino e extensão durante dois anos.

Participar do PIBID foi muito significativo para o meu processo formativo, uma vez que atuei como bolsista de duas escolas do sistema de ensino público estadual e municipal de Santa Maria (RS) com realidades distintas, onde, juntamente com mais bolsistas, acompanhei os estudantes que precisavam de um olhar sensível para o seu processo de aprendizagem. Por meio dessas experiências vivenciadas nos contextos escolares, comecei a participar de eventos, seminários, congressos e palestras que visavam dialogar acerca do ser professor e da formação de professores, bem como iniciei a escrita de artigos sobre o PIBID e as atividades desenvolvidas nesse programa de iniciação a docência.

Em 2012, procurei um grupo de pesquisa para estudar e dialogar sobre a profissão docente. A inserção/participação no Grupo de Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior (GPFOPE) instigou-me a aprofundar as leituras acerca da formação de professores no contexto da Educação Básica e Superior.

As discussões sobre o professor, sua formação e sua aprendizagem docente, nesses contextos, foram consolidadas por meio do projeto de pesquisa intitulado “Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior”. As vivências como participante e bolsista de iniciação científica nesse projeto permitiram-me construir e reconstruir conhecimentos acerca do ser professor e da docência.

A partir das inquietações sobre a aprendizagem docente, ao buscar compreender como o sujeito aprende a ser professor, surgiu o interesse em realizar o trabalho de conclusão de curso com as acadêmicas em formação inicial. Neste

trabalho, procurei compreender a aprendizagem da docência das acadêmicas em formação inicial e quais foram seus percursos formativos no curso de pedagogia.

Para dar continuidade à minha formação, após concluir o curso de Pedagogia em 2013, iniciei os estudos na Pós-Graduação, no curso de Especialização (Lato-Sensu) em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Este curso ampliou minhas concepções acerca da gestão educacional e da gestão escolar. A pesquisa realizada, nesse curso, resultou em uma monografia com foco central na formação do pedagogo e nos processos formativos.

O objetivo foi compreender quais concepções os professores formadores e os estudantes em formação inicial do curso de Pedagogia (diurno) da UFSM apresentavam acerca da gestão educacional e escolar. Ao entrevistar seis estudantes em formação inicial foi possível entender as potencialidades e as fragilidades que constituem a formação no curso de Pedagogia e, ao entrevistar os docentes desse curso, pude compreender os desafios e os enfrentamentos que constituem a docência universitária.

Nesse mesmo ano, iniciei o trabalho na graduação como tutora do curso de licenciatura em Pedagogia a distância da UFSM, vinculado a Universidade Aberta do Brasil (UAB), onde fui selecionada para atuar nos Estágios Supervisionados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A atuação na educação a distância foi e é desafiadora quanto ao domínio de conteúdo e da dinâmica nessa modalidade de ensino, para poder interagir com os estudantes em um ambiente virtual de aprendizagem. Quando comecei a buscar estratégias e ferramentas tecnológicas que pudessem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, passei a refletir e a questionar minha atuação como pessoa e profissional nesse curso de formação de professores.

Continuando minha trajetória, em 2014, ingressei no curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa (LP1), Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação, (PPGE/UFSM).

Ao realizar a docência orientada<sup>3</sup> I e II em disciplinas da graduação, no curso de licenciatura em Pedagogia (presencial), enfrentei diversos desafios na atuação como docente orientada e senti a necessidade de buscar mais aprofundamento da

---

<sup>3</sup> São disciplinas da matriz curricular do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria obrigatórias para os estudantes bolsistas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior) e FAPERGS (Fundação de Amparo a pesquisa do Rio Grande do Sul).

teoria e do conteúdo, de compreender que estudante é esse que está na universidade, quais são seus interesses e como contemplá-los em uma turma com diferentes idades e com experiências/vivências distintas. A docência orientada causou um impacto, levando-me a um desafio: repensar minha formação. Uma vez que tinha que ministrar aulas na graduação, percebi que era preciso estudar mais para elaborar e construir conhecimentos acerca dos conceitos de alfabetização e letramento que permeiam a leitura e a escrita, conceitos esses que não foram consolidados na minha graduação.

Em 2015, realizei o intercâmbio em Santa Fé - Argentina, na Universidad Nacional del Litoral (UNL) e participei de um curso de formação intitulado “Análisis de las Prácticas de La Enseñanza” com o intuito de discutir as práticas de ensino na sala de aula.

Com essas experiências e com o diálogo com os pares acerca dos desafios da docência no Ensino Superior, principalmente do professor iniciante, evidenciei a complexidade que é a iniciação a docência desse professor e, também, os desafios e os enfrentamentos no início da carreira docente. Com os estudos do mestrado, as leituras e discussões com o Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE)<sup>4</sup>, emergiu meu interesse em pesquisar sobre o professor iniciante, buscando refletir sobre esse profissional que está ingressando na universidade e na docência.

Esse grupo de pesquisa desenvolve estudos e investigações sobre a formação de professores na Educação Básica e na Educação Superior<sup>5</sup>, com as seguintes temáticas: aprendizagem docente, desenvolvimento profissional docente, pedagogia universitária, processos formativos, trabalho pedagógico e outras temáticas que envolvem a docência nesses níveis de ensino.

Assim, o interesse pela temática surgiu a partir das minhas inquietações acerca de compreender o professor iniciante, à docência no Ensino Superior e a atuação profissional no contexto universitário. Este é um tema que me instiga a pesquisar e a buscar compreender as especificidades da formação e da atuação docente deste profissional que está iniciando sua carreira docente na universidade pública.

---

<sup>4</sup> Grupo de pesquisa que participo e é coordenado pela orientadora deste trabalho.

<sup>5</sup> Neste trabalho, ao mencionar a palavra Educação Superior, refiro-me às instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas. Ao fazer referência ao Ensino Superior, refiro-me ao ensino, ao trabalho pedagógico.

Concomitante à pesquisa, surgiu a oportunidade de trabalhar no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), onde estou convivendo com professores iniciantes e experientes da educação profissional e tecnológica, acompanhando os desafios e os enfrentamentos vivenciados na docência e refletindo sobre aspectos deste estudo.

Logo a seguir, apresento a organização deste trabalho, a partir dos seguintes capítulos:

Na primeira sessão deste estudo, realizamos uma introdução sobre o interesse da temática a ser pesquisada. Na segunda, apresentamos a fundamentação teórica, com base nos estudos de Bolzan (2001, 2002, 2006, 2009, 2010, 2011, 2012), Cunha (2000, 2005, 2006, 2007, 2010), Isaia (2001, 2003, e 2006), Isaia e Bolzan (2004, 2007, 2008, 2009), Marcelo Garcia (1999), Zabalza (2004), Morosini (2000), Pimenta e Anastasiou (2014); assim, buscamos problematizar o Ensino Superior, a formação docente, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem de ser professor, para dialogar sobre a inserção na docência de professores iniciantes.

Na terceira sessão, destacamos a abordagem metodológica, a qual se efetivou a partir de uma pesquisa qualitativa (TAYLOR; BOGDAN, 1984), desenvolvida com base na abordagem narrativa sociocultural de Bolzan (2001, 2002, 2006, 2009, 2010), dos estudos de Bakhtin (1992), Vygotski (1999, 1994), Connelly e Clandinin (1995) e Freitas (2002), autores fontes para a construção do caminho investigativo da pesquisa. No desenho da investigação, destacamos os objetivos da pesquisa, os sujeitos, os procedimentos e instrumentos, bem como as considerações de caráter ético, pertinentes à pesquisa. Também apresentamos o processo de análise, a definição da categoria aprendizagem docente dos professores iniciante universitários, as dimensões, os elementos categoriais e o eixo articulador.

Na quarta sessão, apresentamos a análise dos achados a partir das narrativas dos professores iniciantes, salientamos a aprendizagem docente, os desafios e os enfrentamentos no início da profissão.

Posteriormente, nas considerações finais, retomamos os caminhos percorridos na investigação, bem como o problema e os objetivos da pesquisa, de modo a expor considerações acerca deste estudo. Assim, destacamos as tensões enfrentadas pelos docentes no processo de aprendizagem da docência universitária e as possibilidades para a superação dos desafios vivenciados.



## 1 DELINEAMENTO DA TEMÁTICA

A dissertação de mestrado intitulada “Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante” insere-se na Linha de pesquisa (LP1): Formação, saberes e desenvolvimento profissional do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

No Brasil, o professor iniciante e sua atuação no Ensino Superior têm sido destaque nos estudos e pesquisas do campo da educação, entretanto, há poucas pesquisas realizadas sobre esse profissional que está ingressando na universidade. A temática também apresenta discussões do campo da Pedagogia Universitária, nas Instituições de Ensino (IES) e na formação de formadores.

Ao ingressar no Ensino Superior muitos docentes são iniciantes da profissão e, desse modo, temos a chegada de profissionais inexperientes na docência universitária. Nesse sentido, a inserção/iniciação à docência é marcada por muitos desafios em relação à prática docente e a atuação profissional no contexto universitário.

Compreendemos o professor iniciante como o profissional em início da carreira, sendo considerados os cinco primeiros anos de profissão. Ao iniciar a docência universitária, os professores buscam aprender a ser professores, aprender a ensinar e almejam o desenvolvimento pessoal e profissional por meio de processos formativos vivenciados na formação e na instituição de ensino que atuam.

Sendo assim, realizamos um mapeamento no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o portal da BDTD<sup>6</sup>, a fim de identificar o que vem sendo produzido acerca da temática desta investigação. A seleção dos trabalhos orientou-se pelos seguintes critérios: 1º) disponibilizados eletronicamente entre 2010 a 2015; 2º) descritores relacionados com a temática de pesquisa: “*professores iniciantes*”, “*professores iniciantes no ensino superior*”, “*professores iniciantes universitários*”, “*iniciação à docência dos professores iniciantes universitários*”, “*inserção à docência universitária*”, “*aprendizagem docente de*

---

<sup>6</sup> Inicialmente realizamos um mapeamento no Banco de Tese da Capes, disponíveis no período de 2011 e 2012. Mas como o repositório não está atualizado e não contém os trabalhos dos últimos cinco anos, optamos pelo portal da BDTD.

*professores iniciantes universitários” e “aprendizagem da docência do professor iniciante universitário”.*

Referente ao descritor “*professor iniciante*”, foram encontrados 91 trabalhos, sendo que alguns deles estavam duplicados e a maioria dos textos está relacionada à Educação Básica; somente dois trabalhos pautam sobre o professor iniciante do Ensino Superior com até cinco anos de experiência docente.

Aires e Santos (2015) buscaram investigar a prática docente do professor bacharel iniciante no Ensino Superior, tendo como objetivo identificar e analisar dificuldades, tensões e aprendizagens frequentemente vivenciadas por aqueles que não tiveram formação pedagógica específica para atuar e recentemente exercem essa atividade. A pesquisa qualitativa foi realizada a partir de uma coleta de dados por meio da aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas com 12 professores iniciantes com até cinco anos de experiência que trabalhavam em instituições privadas de Ensino Superior.

Os resultados evidenciaram que os professores bacharéis, em virtude da ausência de formação pedagógica, realizam o seu trabalho pedagógico priorizando o conteúdo da disciplina e que predomina o ensino transmissivo. Para eles, o acolhimento institucional e o diálogo com outros docentes na instituição foram aspectos importantes para a socialização profissional. Os professores também evidenciaram a necessidade de formação continuada específica em educação, aspecto que deveria ser considerado importante, como um pré-requisito para a docência. Para os sujeitos, a formação continuada e a sua profissionalização devem integrar o conjunto de competências necessárias para o desempenho dessa atividade.

Cunha (2014) objetivou compreender os processos formativos dos professores em início de carreira a partir de suas narrativas autobiográficas orais e escritas, motivada pela seguinte questão norteadora: que experiências vivenciadas pelos professores do curso de Letras-Ingês, antes do exercício da profissão docente e no início da carreira, configuram-se como formadoras ao se tornarem profissionais do Ensino Superior?

Como objetivo geral da pesquisa, a autora buscou conhecer e analisar as narrativas autobiográficas dos professores do curso de Letras-Ingês da UESPI, iniciantes no magistério superior, acerca das experiências formadoras vivenciadas antes do exercício da profissão docente e no início da carreira. Os sujeitos do estudo



foram três professores de língua inglesa, iniciantes na carreira no Ensino Superior na UESPI, câmpus de Parnaíba (PI). Esses professores destacaram que a iniciação à docência foi marcada por sentimentos conflitantes e, ao mesmo tempo, determinantes para a permanência ou não da profissão, foram unânimes em afirmar que as dificuldades enfrentadas transformaram-se em desafios a serem vencidos, que eles não demonstraram apenas coragem e disposição, mas também determinação e comprometimento com a profissão.

Com o descritor *“professores iniciantes no ensino superior”*, foram encontrados nove trabalhos, porém os trabalhos são os mesmos do descritor *“professores iniciantes”*. Com o descritor *“professores iniciantes universitários”*, encontramos quatro trabalhos, sendo que estes não estão relacionados aos professores iniciantes que atuam na universidade, e apenas um está relacionado a aprendizagem da docência, não no Ensino Superior, mas na educação a distância. A pesquisa de Brito (2014) foi com professores universitários da UAB/UFSCar que são iniciantes na educação a distância. O objetivo do estudo foi analisar o processo de aprendizagem da docência virtual, levando-se em conta os dilemas dos professores iniciantes na modalidade à distância e os saberes produzidos a partir dessa experiência.

Com o descritor *“iniciação à docência dos professores iniciantes universitários”* foi encontrado apenas um trabalho, sendo que este não está relacionado ao Ensino Superior, mas ao exercício da docência na Educação Básica, a partir de ressignificações da experiência de professores iniciantes.

Com o descritor *“inserção à docência universitária”*, encontramos sete trabalhos, porém somente um deles se aproxima da temática. Santos (2013) investigou como ocorre o processo de socialização dos professores ingressantes no Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia, nos cursos de Engenharia, especificamente, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química e Engenharia Mecatrônica, com experiência de até três anos no magistério.

A coleta de dados foi por meio de questionário e entrevista, com o objetivo de compreender as concepções de docência; saberes e práticas; identidade profissional; socialização profissional; desenvolvimento profissional; formação inicial e continuada; relação teoria-prática; aprendizagem; aula; avaliação; necessidades formativas para atuação como docente; importância dos saberes didático-

pedagógicos para a docência. A questão que norteou a pesquisa foi: como ocorre o processo de socialização dos novos professores universitários que atuam nos cursos de engenharia da Universidade Federal de Uberlândia? Um número significativo dos professores realizou o curso de graduação, posteriormente a pós-graduação (mestrado e doutorado) e, após, ingressou na carreira docente.

A formação nesses cursos foi direcionada à pesquisa, os engenheiros não tiveram experiências na docência antes de se tornarem professores universitários e também não tiveram apoio institucional para auxiliá-los em sua inserção na carreira docente. Os sujeitos da pesquisa destacaram a importância da formação continuada e a importância da universidade oferecer um espaço de apoio com profissionais qualificados a quem possam recorrer em situações de dúvidas e dificuldades. Nessa perspectiva, o estudo aponta para a necessidade de políticas institucionais de formação para os professores iniciantes.

Com os descritores *“aprendizagem docente de professores iniciantes universitários”* e *“aprendizagem da docência do professor iniciante universitário”* foi encontrado apenas um trabalho que é direcionado a educação a distância.

Na busca de pesquisas no repositório durante o mês de setembro de 2015, evidenciamos um conjunto de estudos que, mesmo apresentando alguns descritores pesquisados, não tinham nenhuma relação com a temática em foco. Logo, foram pouquíssimos trabalhos encontrados sobre os professores iniciantes no Ensino Superior, mesmo com a expansão das IES, principalmente das universidades federais, com a implantação de novos câmpus. No banco de dados, obtivemos poucas teses e dissertações enfatizando a temática a ser pesquisada.

Além desse mapeamento, realizamos um levantamento dos programas de apoio aos professores iniciantes existentes no âmbito nacional e internacional. As pesquisas demonstram que, em muitos países, os professores iniciantes vêm enfrentando desafios na profissão docente.

Na América Latina, de acordo com Vaillant (2009), a inserção à docência não é objeto de políticas, e são raros os programas institucionalizados. Aos poucos é que os países estão criando iniciativas formativas para os professores iniciantes, mostrando que as dificuldades encontradas/vivenciadas ao ingressar na docência não são uma particularidade ou especificidade de país, de uma região ou de um estado.

Alen (2009) apresenta uma experiência muito interessante com professores principiantes<sup>7</sup> na Argentina. Em 2005, foi implantado um projeto piloto, com base em uma experiência da França, intitulado “Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles” que visa um acompanhamento aos professores principiantes, envolvendo o Instituto Nacional de Formación Docente, as Direções de Educação Superior de distintas províncias argentinas e os Institutos Superiores de Formación Docente.

No ano de 2007, esse programa foi declarado como uma política de desenvolvimento profissional docente, na qual são realizadas ações decorrentes de políticas de acompanhamento aos professores principiantes. Na Argentina, o foco do programa foram os professores principiantes das escolas e, posteriormente, os professores das universidades. Nesse país, também há o “Nuestra Escuela” que é um programa nacional de formação permanente para a escola básica e, também, para o ensino superior.

Uma experiência semelhante é no Uruguai, que, desde 2010, desenvolvem o projeto “Acompañamiento de Noveles Maestros y Profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral” (DOCENTES NOVELES DE URUGUAY-MEC/OEI, 2013). De acordo com descrição no site Noveles del Uruguay<sup>8</sup>, o projeto foi desenvolvido a partir do entendimento de necessidade de formação para o exercício da profissão; prevê que as instituições formadoras têm que assumir responsabilidades para assegurar formas eficazes no processo de acompanhamento aos novos docentes. Participam desse projeto professores iniciantes com até cinco anos de atividade profissional inseridos nas escolas, liceus e escolas técnicas do sistema de educação pública do país.

No que se refere aos programas desenvolvidos na Argentina e no Uruguai, compreendemos que esses países estão investindo na formação dos professores iniciantes e estão avançados, desenvolvendo estudos sobre suas repercussões na docência. Já no Brasil, recentemente algumas IES públicas e privadas apresentam programas de formação que visam direcionar um alicerce aos professores iniciantes da instituição, onde acontecem encontros semanais, quinzenais ou mensais. No Rio Grande do Sul, algumas instituições de ensino tiveram iniciativas para o desenvolvimento de apoio e de acompanhamento.

---

<sup>7</sup> Na Argentina utiliza-se o termo professor principiante ao se fazer referência ao professor iniciante.

<sup>8</sup> Disponível em <<http://sites.google.com/site/novelesdeluruguay/project-definition>>. Acesso em: 15 set. 2015.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a qual foi realizado o estudo com os professores iniciantes, não possui um programa de apoio e acompanhamento aos que ingressam na instituição. Em 2009, foi criado o programa CICLUS, um programa Institucional de formação e desenvolvimento profissional de docentes e gestores<sup>9</sup>.

O objetivo primeiramente desse programa era a participação dos professores substitutos que ingressavam na instituição por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>10</sup>, mas não se restringiu apenas a essa público, pois todos os professores da universidade receberam o convite para participação. Os encontros presenciais aconteceram nas quintas-feiras, das 17 horas às 19 horas e contou com atividades a distância no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle).

A unidade de apoio pedagógico (UAP) do centro de ciências rurais (CCR) da UFSM oferta o “curso de formação docente” que visa oferecer formação continuada aos docentes de todos os centros e áreas da universidade. As temáticas do curso são: profissionalização docente, políticas públicas e gestão educacional no ensino superior, desenvolvimento humano com foco no adolescente, jovem adulto e adulto, inclusão social, processos de ensinar e aprender e dimensões da docência: ensino, pesquisa e extensão<sup>11</sup>. Os encontros acontecem todas as quartas-feiras, das 17 às 19 horas, no câmpus em Santa Maria e participam professores iniciantes e experientes.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob coordenação da pró-reitoria de graduação (PROGRAD), tem o “Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel”, desde 2009. O programa tem como objetivo geral subsidiar a avaliação institucional a partir da integração do professor ingressante. Desse modo, todos/as os/as professores/as ingressantes e em estágio probatório devem participar, perfazendo um total de 40 horas de atividades, com frequência mínima de 70%<sup>12</sup>.

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), com o intuito de melhorar a qualidade de ensino nos cursos de graduação, em 2010, instituiu o programa de

---

<sup>9</sup> Disponível em <<http://w3.ufsm.br/ciclus/>>. Acesso em: 15 set. 2015.

<sup>10</sup> Para atender à demanda da expansão, o REUNI prevê a contratação de professores substitutos.

<sup>11</sup> Informações retiradas do site: <http://w3.ufsm.br/ccruap/index.php/formacao-docente/programa>.

<sup>12</sup> Informações retiradas do site: <http://wp.ufpel.edu.br/prg/programas/professor-ingressante/>.

desenvolvimento profissional docente, que se constitui como uma política institucional de formação continuada. Sua estrutura centra-se nas discussões de perspectivas atuais para Educação Superior; contexto social atual e o desenvolvimento profissional, sob o eixo dos processos formativos da Pedagogia Universitária e está organizada em torno de grupos de trabalho: (1) professores ingressantes, (2) professores estáveis e (3) professores coordenadores de cursos, os quais estruturarão projetos individuais<sup>13</sup>.

A instituição tem o “Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante (PAAPI)”<sup>14</sup>, que é um dos projetos que integram o programa de desenvolvimento profissional, e uma das ações formativas do projeto é um seminário que busca dialogar à docência, com os professores dos diferentes multicampi<sup>15</sup> da IES. O objetivo do projeto é recepcionar e acolher os professores iniciantes, apresentar a UNIPAMPA nos seus aspectos normativos, estruturais e nas suas concepções pedagógicas adotadas, como forma de integrar estes novos docentes à realidade de uma universidade, e também criar uma perspectiva de apoio constante ao docente para aperfeiçoamento de suas práticas.

A instituição também tem o “Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior” (PADS), que visa à formação continuada, e as atividades direcionam-se para que, além de beneficiar o aperfeiçoamento pedagógico do professor, levem-no a refletir sobre suas práticas cotidianas<sup>16</sup>. Ao pesquisar sobre esses projetos desenvolvidos nessa instituição, percebemos sua preocupação com os professores iniciantes, buscando promover uma formação continuada e um acompanhamento.

Outro exemplo é a Universidade Federal de São Carlos (UFScar) no estado de São Paulo que, por meio pró-reitoria de graduação (PROGRAD), em parceria com a secretaria geral de educação a distância (SEAD) da universidade, oferece, desde 2014, um curso de formação para os docentes que estão nos três anos iniciais de suas carreiras na instituição, como parte do Programa de Formação Continuada de Docentes da UFSCar. As atividades acontecem no âmbito do

---

<sup>13</sup> Informações retiradas do site: [http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2012/04/PROGRAMA\\_Desenv\\_Prof\\_Docente.pdf](http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2012/04/PROGRAMA_Desenv_Prof_Docente.pdf).

<sup>14</sup> Informações retiradas do site: [http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2013/05/Projeto\\_Novos\\_Docentes.pdf](http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2013/05/Projeto_Novos_Docentes.pdf).

<sup>15</sup> Cidades multicampi da Unipampa: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

<sup>16</sup> Informações retiradas do site: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2013/05/Projeto-deAperfei%C3%A7oamento-%C3%A0-Doc%C3%Aancia-Superior.pdf>.

ambiente virtual de aprendizagem denominado Espaço de Desenvolvimento Docente (EDD).

Em 2014, o curso foi realizado com atividades de leitura e análise de textos que abordam temas fundamentais do exercício da docência, subsidiando as discussões sobre as experiências vividas pelos participantes. A primeira parte do curso deu-se por meio de narrativas de formação e especificidades da docência universitária. Na segunda parte, a estratégia central consistiu em analisar situações concretas de ensino e aprendizagem no contexto de cada professor, bem como na elaboração de um caso de ensino<sup>17</sup>. O objetivo desse curso foi oferecer oportunidade para que o professor iniciante pudesse refletir e discutir coletivamente aspectos relacionados à docência, levando em consideração a aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A instituição UFSCar também oferece um programa de formação, intitulado como programa de mentoria via educação a distância, que é direcionado aos professores iniciantes de escolas (com até cinco anos de exercício profissional) de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental<sup>18</sup>.

Já os países da Europa e na América do Norte possuem uma expansão de programas de mentoria. Esses programas são direcionados aos professores iniciantes e contam com o auxílio de mentores que são professores experientes no trabalho docente, responsáveis por problematizar a iniciação à docência e o desenvolvimento profissional.

A partir do levantamento de dados, sinalizamos a necessidade de mais estudos e programas de apoio aos professores iniciantes no Ensino Superior, um “olhar” para os que estão ingressando na universidade, enfrentando muitos desafios e a complexidade da profissão docente.

Sendo assim, a relevância da pesquisa mostrou a importância de compreender e discutir acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores iniciantes na universidade, bem como dessa iniciação à docência e da aprendizagem da docência, tendo em vista que não há uma preparação para atuação no Ensino Superior.

---

<sup>17</sup> Informações retiradas do blog da reitoria da instituição UFSCar, site: <http://www.blogdareitoria.ufscar.br/?p=2259>.

<sup>18</sup> Informações retiradas do site: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/mentoria/Apresentacao.jsp>.

Consideramos, nesse sentido, que o estudo desenvolvido também contribui para as discussões no campo da Pedagogia Universitária, com o objetivo de dialogar mais sobre a iniciação à docência do professor iniciante no Ensino Superior, bem como compreender os desafios e os enfrentamentos vivenciados pelos docentes na universidade.





## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 O ENSINO SUPERIOR E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A partir da década de 70, com a expansão dos cursos de pós-graduação<sup>19</sup> nas universidades, iniciam-se as pesquisas sobre a formação do professor do Ensino Superior<sup>20</sup>. Nesse sentido, queremos dialogar sobre esse nível de ensino e sobre o tornar-se professor no contexto universitário, a partir dos estudos internacionais de Marcelo Garcia (1988, 1999, 2009, 2010, 2011) e Zabalza (2004), bem como de estudos nacionais de Bolzan (2001, 2002, 2006, 2009, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016), Cunha (2000, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2010), Isaia (1992, 2000, 2001, 2003, 2006, 2010), Isaia e Bolzan (2004, 2007, 2008, 2009), Morosini (2000), Pimenta e Anastasiou (2014), sendo os principais referenciais desta pesquisa.

No Brasil, a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo obrigatória dos 4 aos 17 anos. Ao concluir a Educação Básica, o aluno poderá ingressar na Educação Superior<sup>21</sup>.

As políticas públicas educacionais do Ensino Superior, no âmbito da gestão educacional, são “regulatórias” e têm o objetivo de regular o credenciamento das instituições de Ensino Superior (IES), autorizar a criação de cursos, avaliar o sistema e supervisionar as IES. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), do Ministério da Educação (MEC), é a unidade responsável por garantir que a legislação seja cumprida. No âmbito da gestão institucional, cada IES possui autonomia para dinamizar os modos organizacionais da instituição de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, no Art. 45º, define que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996). Consideramos que são IES as universidades, os centros universitários, as faculdades, os institutos superiores e os centros de educação tecnológica (atualmente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e

---

<sup>19</sup> De acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1975-1979) e do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND 1975-1979).

<sup>20</sup> Correspondente ao trabalho pedagógico docente.

<sup>21</sup> Correspondente as Instituições de Ensino Superior (IES).

Tecnologia) que ofertam cursos de graduação e de pós-graduação, presencial, semipresenciais e a distância.

Os cursos de graduação têm as Diretrizes Curriculares Nacionais que visam um direcionamento para o modo organizacional e pedagógico da matriz curricular e do projeto político pedagógico. Para os cursos de pós-graduação, a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, estabeleceu normas para o funcionamento com o objetivo de uma definição e uma padronização de critérios que devem ser seguidos pelas IES.

A Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar a formulação e a implementação da política nacional de Educação Superior, bem como da manutenção, supervisão, desenvolvimento das instituições públicas e privadas de Educação Superior<sup>22</sup>.

Para a avaliação da qualidade do ensino dos cursos de graduação, os estudantes desses cursos precisam realizar, anualmente, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), o qual o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC) é responsável pela realização das provas. A divulgação dos resultados é com base no Índice Geral de Cursos (IGC), que utiliza a média dos conceitos dos cursos de graduação, da instituição, ponderada a partir do número de matrículas, mais as notas de pós-graduação de cada instituição de Ensino Superior<sup>23</sup>.

Para ingressar nas IES brasileiras, é preciso realizar um processo seletivo, por meio do vestibular ou do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). O compromisso das IES é com a formação dos cidadãos, articulando com o tripé<sup>24</sup> de ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação Superior (PDE), criou programas e ações com o objetivo de incentivar aos cidadãos o ingresso nas IES privadas e públicas.

Em 2004, com a Lei nº 11.096/2005, foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), cuja finalidade é conceder bolsas de estudos integrais e parciais aos estudantes de instituições privadas, e os estudantes também têm direito ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) que é um

---

<sup>22</sup> Informações retiradas do site: <http://portal.mec.gov.br/secretarias-e-orgaos-vinculados/sesu>.

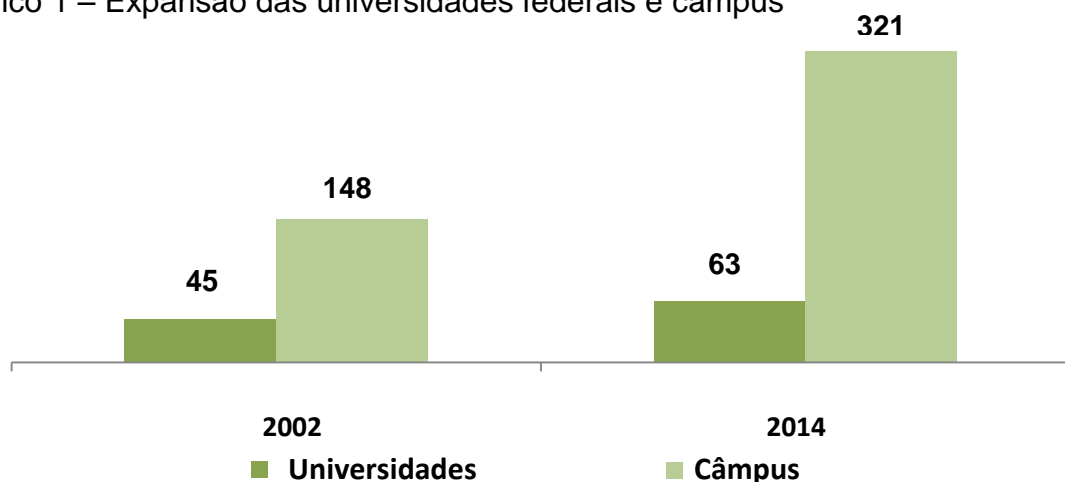
<sup>23</sup> Informações retiradas do site: <http://portal.inep.gov.br/enade>.

<sup>24</sup> O termo tripé (ensino, pesquisa e extensão) começou a ser utilizado nas universidades brasileiras, a partir da Reforma Universitária de 1968, com a Lei nº 5.540/68.

financiamento das mensalidades do curso. Em 2007, o Decreto nº 6.096, de 24 de abril, instituiu o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior, buscando reduzir as taxas de evasão e aumentar o número de vagas ao ingresso.

Em nosso país, com o passar dos anos, percebemos a crescente expansão na Educação Superior, a partir das reformas educacionais que ocorreram nas últimas décadas e das políticas públicas vigentes que consideraram questões de ordem política, econômica e pedagógica, estas viabilizaram a ampliação do acesso ao ensino e, conseqüentemente, a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES), das universidades federais, com a criação de novos câmpus, e, desde 2008, dos Institutos Federais (IFs).

Gráfico 1 – Expansão das universidades federais e câmpus



Fonte: SIMEC/MEC.

Essa expansão ocorreu devido à necessidade de formação em nível superior, melhores oportunidades de trabalho, qualificação e valorização profissional. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) são exemplos de programas de expansão do Ensino Superior, visando o acesso.

Com a democratização do acesso, o ingresso em uma IES ficou mais fácil, pois os sujeitos que estavam distantes dos bancos acadêmicos tiveram possibilidades de ingressar nesse nível de ensino, bem como houve a criação da política de cotas para negros/pardos, estudantes de escolas públicas e pessoas com deficiências e o sistema de seleção unificada (SiSU).

Quadro 1 – Panorama da expansão universitária

	<b>2002</b>	<b>2014</b>
<b>Universidades Federais</b>	45	63
<b>Câmpus</b>	148	321
<b>Cursos Graduação Presencial</b>	2.047	4.867
<b>Vagas Graduação Presencial</b>	113.263	245.983
<b>Matrículas Graduação</b>	500.459	932.263
<b>Matrículas Educação a</b>	11.964	83.605
<b>Matrículas Pós-Graduação</b>	48.925	203.717

Fonte: CENSO/2013-Inep.

A partir desse panorama da expansão universitária, podemos perceber o crescimento das universidades federais, com novos câmpus, dos cursos e da quantidade de vagas e matrículas ofertadas na graduação e pós-graduação. Porém, o acesso ao IES não garante a permanência dos estudantes, logo, não basta ter o acesso, é preciso um equilíbrio entre a expansão e a qualidade no ensino para que os estudantes permaneçam nesse espaço e tenham sucesso acadêmico.

Com um número expressivo de estudantes matriculados na Educação Superior, para atender a demanda dessa expansão, evidenciou-se a necessidade de abrir mais concursos e contratos para professores atuarem nas instituições. Conforme o Art. 67º, no inciso I da LDB, o ingresso de profissionais da educação nas IES deve ser “exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996). Sendo assim, novos professores ingressam e iniciam a docência universitária nas IES.

Nessa direção, Morosini (2000, p. 11) relata que:

[...] encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*.

Assim, evidenciamos, no Ensino Superior, docentes iniciantes na profissão e, desse modo, a chegada de profissionais inexperientes. As autoras Pimenta e Anastaisou (2014) enfatizam que a LDB não concebe a docência universitária como um processo complexo de formação, mas algo que se consegue por meio de

preparação. Sendo assim, os cursos indicados para essa preparação, segundo a LDB, Lei nº 9.394/96, são os cursos de pós-graduação, de mestrado e doutorado (*stricto sensu*), mas o *locus* da formação nesses cursos é direcionado a pesquisa e não uma formação específica para docência, “se garante a formação para a pesquisa e a perspectiva de que o sujeito está apto a produzir conhecimentos” (CUNHA, 2010, p. 49).

Nesse viés, sinalizamos que existem algumas iniciativas nos cursos de Especialização e Mestrado em Docência Universitária e que também os Programas de Pós-Graduação, ao incluírem em sua matriz curricular a disciplina de metodologia do ensino superior, visam na formação um direcionamento para a docência no Ensino Superior. Inclusive nos cursos de Pós-Graduação (*stricto sensu*) para os estudantes que são bolsistas CAPES (Coordenação de Apoio ao Ensino Superior) é obrigatório o estágio de docência<sup>25</sup> durante o curso. Como muitos desses estudantes almejam a docência universitária, consideramos que esse estágio seja minimamente uma inserção do estudante no contexto universitário e um espaço/tempo para construir conhecimentos iniciais acerca do que é a docência nesse nível de ensino.

Inclusive, a LDB, em seu Art. 65, determinou que: “a formação docente, exceto a educação superior, incluirá prática de ensino, de no mínimo trezentas horas” (BRASIL, 1996). Então, questionamo-nos: por que não há indicações de práticas de ensino para o docente do Ensino Superior? Por que para o professor atuar nesse nível de ensino não se tem a “exigência de experiências” práticas antes desse ingresso?

Nessa mesma direção, os estudos de Isaia e Bolzan (2004) problematizaram esse campo, perguntando: “ser professor é um processo que se aprende? Quais conhecimentos necessários para a docência no Ensino Superior”? Esses questionamentos têm nos auxiliado a refletir sobre a docência universitária, como campo complexo, para o qual não há preparação.

Esses elementos também são alvo de pesquisas e discussões da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e dos estudos da

---

<sup>25</sup> É parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social. Informações retiradas da Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010/CAPES.

Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior (RIES<sup>26</sup>) que conta com o apoio de investigadores universitários do Brasil e do Sul – da América<sup>27</sup>, que desejam investigar a Educação Superior e a pedagogia universitária<sup>28</sup>. Cunha (2006, p. 351) define este como um “campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior”.

Ao tornar-se professor universitário, é necessário conhecer a gestão da instituição de ensino, a partir da sua dinâmica institucional, administrativa e pedagógica. Sendo assim, ao ingressar na universidade, é necessário que os professores sejam apresentados à instituição, de modo a conhecerem os espaços de atuação, a fim de reconhecerem-se com propriedade no campo profissional. Para conhecer o(s) curso(s) em que o professor irá atuar, é preciso compreender o projeto político pedagógico, as ementas e os componentes que constituem a matriz curricular do(s) curso(s), buscando atribuir sentido e significado a sua atuação docente.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), as condições de trabalho dos professores são diversas nas IES brasileiras e, dependendo do tipo de instituição ao qual o professor está vinculado, um tipo de produção diferente será exigido dele, seja ela relativa à docência ou às atividades do tripé: ensino, pesquisa e extensão, enfatizando ao professor a função de pesquisador.

Para o professor a pesquisa não é vista como uma experiência formativa, como uma formação continuada à sua profissão. A pesquisa é vista como parte do seu trabalho docente, contudo ela não conta na carga horária de trabalho. O que é contado como atividade principal é a atividade de ensino, ou seja, os componentes disciplinares ministrados em cada semestre letivo, não havendo uma atribuição de

---

<sup>26</sup> A RIES surgiu em 1998, quando um grupo de professoras-investigadoras de diferentes instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul e envolvidas com a temática de metodologia sobre o ensino superior resolveram unir seus esforços a fim de construir uma caminhada coletiva em relação às discussões sobre essa temática. Os objetivos da RIES são de duas ordens, “a primeira diz respeito ao mapeamento da produção acadêmica sobre Educação Superior e o seguinte à organização da rede” (MOROSINI, 2006, p. 334). A RIES tem organizado uma série de encontros científicos de âmbito nacional, e internacional, relativos à Pedagogia Universitária e desde 2005 é reconhecida pelo CNPq/FAPERGS como o único Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação em Educação do Rio Grande do Sul, envolvendo as seguintes instituições: PUCRS, UFRGS, UFSM e UNISINOS.

<sup>27</sup> Informação retirada do site da RIES: [www.pucrs.br/faced/pos/ries/index.php](http://www.pucrs.br/faced/pos/ries/index.php).

<sup>28</sup> A pedagogia universitária é uma construção sempre em aberto, que se constitui na complexidade dos saberes da docência e práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, considerando as suas especificidades. É, também, um campo do conhecimento substancial, que precisa ser apropriado e (re) construído permanentemente por todos os educadores que atuam nesse contexto, não apenas pelos pedagogos (MACIEL, 2009, p. 283).

carga horária à pesquisa que o professor desenvolve, considerando-se essa atividade como secundária.

No caso das universidades comunitárias e/ou privadas a carga horária de pesquisa é distribuída como um “benefício” ao professor que receberá como se fosse ministrar aulas na graduação. Assim, o conjunto de exigências feitas aos docentes repercute em um excesso de trabalho do professor que é docente e pesquisador na instituição.

Os estudos de Bolzan (2015) indicam que o professor universitário busca poucos espaços de formação fora da universidade, a procura, em geral, está centrada em cursos de pós-graduação e pós-doutorado. Entretanto, a universidade pode ser um lugar formativo no momento que os docentes atribuem sentido e significado a ele e a docência como um ambiente de aprendizagem.

Desse modo, é importante compreendermos como os professores produzem sentido acerca da docência, quais os processos de significação sobre o ser professor, em termos de exigências e desafios implicados na docência. Segundo Bolzan (2014), a produção de sentido refere-se ao modo como é atribuído valor sobre os elementos que constituem a docência (sentido e significado social e cultural), ou seja, o que é importante e necessário no processo de aprender a ser professor.

Conforme Cunha (2010, p. 55): “A universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos, que desse processo se beneficiam, incorporam experiências na sua biografia. Portanto, fazem parte do lugar”. Assim, a produção de sentido e significado acerca desse lugar de formação é particular de cada sujeito, implica no processo reflexivo e na mobilização para estabelecer mediações e relações inter e intrapessoais com o outro e com os pares, de modo que os processos de significação repercutem em aprendizagem e saberes acerca da docência.

A autora também afirma que: “as experiências, que dão à universidade a condição de lugar de formação, reconhecem nela a condição de *locus* cultural, que fazem intermediações de significados com os sujeitos em formação” (CUNHA, 2010, p. 55). Assim, podemos pontuar que o espaço universitário é formativo, quando atribuídos sentidos e significados a este lugar. Nessa perspectiva, os professores buscam constituir o ser professor ao longo da trajetória formativa e no modo como cada um produz/atribui sentido e significado à profissão, à docência e aos processos

formativos, é peculiar, é pessoal de cada docente. Nesse processo, estão imbricadas a autoformação, a heteroformação e a interformação.

Para Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 30), “a autoformação é uma formação na qual o indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da sua própria formação”. Entendemos a autoformação como um processo em que o professor tem a tomada de consciência da sua própria formação, tornando-se responsável pelo seu processo formativo.

A heteroformação docente, de acordo com Vaillant e Marcelo Garcia (2012), se organiza e se desenvolve “de fora”, define-se pela relação que se estabelece entre o professor em formação e os elementos do contexto em que ocorre o processo formativo. O comprometimento do professor e a tomada de consciência acerca de seu papel de formador na docência universitária são fundamentais para compor espaços/tempos formativos capazes de mobilizar a aprendizagem do ser professor.

Marcelo Garcia (1999) destaca que a interformação é o processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais no período de preparação inicial ou ao longo da carreira, buscando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional. Compartilha essa ideia Isaia (2006, p. 352) ao afirmar que “este processo envolve atividades formativas vinculadas a professores conscientes de sua atuação como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação”. A interformação constitui-se na busca, no interesse e na necessidade de vivências e experiências formativas que mobilizem o docente.

Os estudos de Bolzan (2015) evidenciam que os aspectos autoformativos, heteroformativos e interformativos são elementos que permeiam a cultura universitária, porque estão relacionados à trajetória formativa e a profissão em contexto, que potencializam a produção de sentido da e na docência. Assim, compreendemos que a formação se caracteriza por aprendizagens nas quais os professores buscam o desenvolvimento profissional ao longo da vida, onde é imprescindível a consciência de que são sujeitos em permanente aprendizagem.

De acordo com Isaia e Bolzan (2004, p. 1) “ao longo da carreira, os professores vão se formando e se (trans)formando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão”. Essas autoras também ressaltam que os sujeitos elaboram



suas concepções de docência e que estas são refletidas nos processos de aprender a ser professor a partir de suas trajetórias formativas<sup>29</sup>.

Consideramos que trajetória formativa corresponde à formação inicial do professor universitário, ou seja, o curso de graduação bacharelado, licenciatura ou tecnólogo, posteriormente, de mestrado e de doutorado (*stricto sensu*) e/ou pós-doutorado, os espaços de atuação profissional e a formação continuada. Afirmamos isso, tendo em vista os movimentos construtivos<sup>30</sup> durante a formação, que perpassam o ser docente a partir da sua trajetória, visando assim uma aproximação das bases teóricas construídas ao longo formação, consolidadas na prática pedagógica (BOLZAN, 2009; 2012).

Ao falarmos da formação, relembremos o conceito de simetria invertida<sup>31</sup>, em que o aprender a ser professor está relacionado com sua trajetória e com os percursos formativos vivenciados pelo docente, até mesmo antes de ingressar na universidade. São os percursos formativos que direcionam a trajetória formativa e o desenvolvimento profissional docente, e são as escolhas, as necessidades que implicam a busca de espaços formativos que colaborem para a sua trajetória.

Nessa perspectiva, Cunha (2010, p. 49) ressalta que a universidade “é o espaço de formação de professores da educação superior”, sendo assim, o professor universitário forma-se processualmente ao longo da carreira docente, transformando-se e constituindo-se como professor em um processo de formação permanente, que é um processo interpessoal e intrapessoal (BOLZAN, 2001, 2002; ISAIA, 2006).

O que implica em afirmar que a aprendizagem da docência é um processo que se estabelece ao longo da vida e da carreira profissional, quando os professores se colocam como aprendizes da sua própria formação, na profissão docente e na instituição de atuação profissional, na qual eles estabelecem vínculos entre docentes e estudantes, visando o compartilhamento e a troca de saberes entre os pares e o

---

<sup>29</sup> Trajetórias formativas são entendidas, neste estudo, como os movimentos que os sujeitos realizam na sua formação, seja no âmbito profissional seja no pessoal. É um processo “contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola” (ISAIA, 2006, p. 368).

<sup>30</sup> Essa sequência não linear, que carrega as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos, corresponde ao que denominamos de movimentos construtivos da docência (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 47).

<sup>31</sup> Onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera (BRASIL, 2002, s/p.).

desenvolvimento profissional docente, que, de acordo com Marcelo Garcia (1999), acontece a partir da interlocução individual e grupal.

No contexto universitário, essa interlocução potencializa-se nas relações e interações que são mobilizadas no desenvolvimento profissional docente, quando começamos a pensar e problematizar acerca da formação docente, que “implica no exercício continuado da aprendizagem docente tecida ao longo do percurso formativo, através da apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres relativos ao magistério superior” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 111).

Assim, consideramos que os conhecimentos, os saberes e os fazeres são consolidados na formação inicial e continuada, bem como nas experiências formativas vivenciadas pelos sujeitos e são elaborados e (re) elaborados ao longo da profissão docente. Para compreender a complexidade dessa profissão, é preciso ter a tomada de consciência acerca da abrangência da atuação docente e refletir sobre os saberes específicos e os saberes pedagógicos que estão implicados na docência, “[...] os saberes para a docência, exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática” (CUNHA, 2010, p. 38).

Shulman (1986) define o conhecimento pedagógico do conteúdo incorporado aos conteúdos pertinentes do ensino e sua relevância para os processos formativos, visando o trabalho docente. Já Grossman (1990) analisou o conhecimento pedagógico do conteúdo em quatro categorias: o conhecimento dos propósitos para o ensino; o conhecimento curricular do conteúdo; o conhecimento das estratégias de ensino e o conhecimento sobre a compreensão dos alunos.

O conhecimento específico é relacionado à disciplina ensinada pelo professor, constituída por conteúdos, e o conhecimento pedagógico implica no domínio do saber fazer (estratégias pedagógicas) e do saber teórico e conceitual e suas relações (MARCELO GARCIA, 1999). Com base no autor, compreendemos que, na docência do Ensino Superior, não bastam apenas os conhecimentos científicos referentes aos conteúdos, mas que são necessários conhecimentos acerca do saber “ensinar”, dos saberes pedagógicos. Nessa direção, a autora Pimenta (1999, p. 20-24) enfatiza a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade docente, sendo três tipos:

- a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno com os professores que foram significativos etc., produzindo na prática um processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão

dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Esses saberes estão implicados na docência e no processo de aprender a ser professor, em que o conhecimento científico se refere ao conteúdo específico, e o conhecimento experiencial e os conhecimentos pedagógicos estão imbricados na formação docente e no exercício da docência. O professor “aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado” (BOLZAN, 2006, p. 378).

Consideramos que os saberes consolidados na formação inicial e continuada, na atuação profissional, bem como nas trajetórias formativas vivenciadas pelos sujeitos são elaborados e reelaborados ao longo da profissão docente. Isaia e Bolzan (2009, p. 165) salientam que:

O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente. [...] O processo formativo e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional apresentam um componente de autoignição, ou seja, é preciso a vontade do professor para envolver-se com atividades de formação e conseqüente profissionalização, para que possa construir a sua professoralidade.

Esses saber-saber e saber-fazer que são consolidados ao longo da carreira docente estão relacionados aos saberes e fazeres da docência, almejando a construção da professoralidade que “caracteriza-se pela dimensão prospectiva de desenvolvimento da docência, expressando a relação entre as potencialidades do sujeito e as condições contextuais nos quais ela acontece [...]” (POWACZUCK, 2012, p. 70). A professoralidade está relacionada à atividade realizada pelo docente, quando identifica, compreende e ressignifica os conhecimentos que são próprios da sua atuação docente.

Destacamos que, no conjunto de conhecimentos implicados no exercício da docência, o professor também precisa considerar o contexto institucional e o contexto sociocultural dos estudantes, para compreender quem são seus alunos e como esses aprendem. Além disso, apropriar-se de conhecimentos específicos e pedagógicos é essencial para aprendizagem docente e para a atuação do professor

universitário que fará a mediação dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A aprendizagem dos alunos no espaço universitário está relacionada ao seu processo de aprendizagem, ao modo que ele aprende e ao ensino que é ofertado nesse lugar, bem como às interações e mediações que estabelece com os professores e estudantes. Nesta direção, Zabalza (2004, p. 189) afirma que:

Uma preocupação essencial para quem desenvolve seu trabalho formativo na universidade é a reconsideração dos processos e das estratégias por meio das quais os estudantes chegam à aprendizagem. Somente a partir de um claro conhecimento desses processos estaremos em condições de aprimorá-lo, ajustando para isso nossos métodos de ensino.

Esse autor chama a atenção dos docentes sobre a necessidade de "olhar" para o processo de aprendizagem dos estudantes, de observar como os alunos chegam à aprendizagem e também de repensar os métodos de ensino. São os processos de interação e mediação estabelecidos em sala de aula que irão repercutir em sentidos e significados, permitindo essa a elaboração e reelaboração de saberes, a partir do confronto do saber que o outro possui, bem como do compartilhamento de saberes entre pares, consolidando o processo de aprendizagem. Consideramos que os saberes e as experiências dos professores e dos estudantes são distintos e diversos, nesse sentido, a dinâmica pedagógica da aula precisa ser pensada na direção de aproximar os saberes e as experiências discentes e docentes, permitindo a elaboração e a reelaboração de novos saberes.

O autor ainda complementa que são “poucos professores universitários que assumem seu compromisso profissional como docentes de fazer (propiciar, facilitar, acompanhar) com que os alunos aprendam” (ZABALZA, 2004, p. 123). Isso nos faz questionar: qual o papel do professor? Qual o seu compromisso com o ensino e a aprendizagem dos estudantes? O que nos faz refletir acerca da profissão docente e da responsabilidade da atuação docente.

Quanto à aprendizagem do professor, essa profissão implica em um processo de aprendizagem da docência com desafios e caminhos a serem enfrentados no Ensino Superior e que corroboram com os questionamentos propostos pela autora Morosini (2000, p. 11): “quem são (serão) esses novos professores? Estarão preparados didaticamente?”.

Essas são questões sobre as quais precisamos refletir, olhando com atenção a formação docente e, principalmente, os professores iniciantes que estão começando a carreira no Ensino Superior. Isaia (2006, p. 375) entendem esse desenvolvimento como “um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência” (MARCELO GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004). Assim, compreendemos os esforços docentes para a elaboração e a reelaboração dos conhecimentos relacionados ao exercício da docência, uma vez que, esses docentes, não tiveram experiências anteriores na docência.

Portanto, entendemos que a criação de espaços de interlocução pedagógica, nas IES, que viabilizassem o compartilhamento de experiências, dúvidas e auxílio mútuo seria fundamental para que tais *espaços* da docência se constituam em lugares de aprendizagem para o professor, proporcionado, assim, a construção de conhecimento pedagógico compartilhado, elemento constitutivo da professoralidade (BOLZAN; ISAIA, 2006).

Tal intento precisaria estar voltado à construção de mecanismos que possibilitassem, principalmente, a tomada de consciência acerca da atuação docente, voltada à formação de outros profissionais e sua vinculação a um projeto institucional de formação (BOLZAN; ISAIA, 2006), viabilizando que a universidade se constitua em um lugar de formação não somente para os que nela estudam, mas também para os que nela atuam.

Nesse sentido, os processos formativos e a aprendizagem da docência revelam a complexidade de ser professor. Sendo assim, evidenciamos como um desafio compreender como os professores se constituem para a docência. Certamente, a docência para um professor iniciante é muito mais complexa e sobre esta iniciação vamos dialogar no próximo subtópico.

## 2.2 O PROFESSOR INICIANTE E O PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A formação e a atuação do professor iniciante na Educação Básica e na Educação Superior têm sido destaque nas pesquisas da educação nos últimos anos. No Brasil, os estudos de Cunha; Zanchet (2010), Cunha (2012);

Romanowski (2012), colaboram para a discussão acerca do professor iniciante universitário. Para as autoras os termos são sinônimos, e, neste estudo, optamos por utilizar o termo professor iniciante.

Com a expansão do Ensino Superior, foi preciso investir em mais docentes. No Brasil, o ingresso dos docentes nesse nível de ensino, em instituições federais, é pautado por um conjunto de provas (prova escrita, de desempenho didático-pedagógico e de títulos), denominado concurso público, para professor efetivo ou substituto.

Nessa conjuntura, percebemos que “O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica” (MOROSINI, 2000, p. 11), bem como a titulação e a produção acadêmica. Estes são fatores de relevância, tanto quanto a prova didática que busca avaliar o docente na perspectiva do seu desempenho didático, das estratégias de ensino e do modo de desenvolver o conteúdo de uma aula, a partir de um planejamento. A seleção de professores nas IES está privilegiando muito a titulação e não há uma preocupação com o conhecimento pedagógico que o professor precisa desempenhar para a atuação docente.

Por meio de concursos, temos professores iniciantes na profissão que tiveram experiência como docentes em escolas de Educação Básica, ou que possuem poucas experiências na profissão ou, então, que são "professores improvisados" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), os quais recentemente concluíram os cursos de pós-graduação, atuam como pesquisadores e almejam a docência universitária.

Assim, o corpo docente é constituído, em sua maioria, por jovens, recém doutores e/ou mestres, que realizaram a formação acadêmica e que, logo após, ingressaram na carreira docente. O que requer “olhar o início da carreira como condição preferencial decorre da preocupação crescente da universidade em tempos de expansão” (CUNHA, 2012, p. 8). Tem-se a expansão das IES, porém não há políticas públicas que direcionam a formação do professor universitário e não se tem uma preocupação com o professor iniciante na profissão.

No Brasil, o número de professores iniciantes é elevado, muitos não possuem formação adequada e assumem a docência em condições precárias. Esta situação é agravada pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação e para o desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam estudos realizados a este respeito (ROMANOWSKI, 2012, p. 01).

A autora nos faz refletir acerca da inserção dos professores iniciantes nas IES e do que implica essa inserção profissional. Então, indagamo-nos: como os professores iniciantes constituem-se? Como eles aprendem a docência? Quais os desafios e os enfrentamentos na docência desses professores? São questionamentos que buscamos dialogar ao longo deste estudo.

Por professor iniciante, entendemos aquele em início de carreira, com até cinco anos de docência, que não tem experiência docente (no contexto universitário) anterior ao ingresso na universidade. Por exemplo, um professor que atuou na escola básica tem experiências docentes, mas, ao atuar no ensino superior, passa a ser iniciante, pois não teve experiências neste nível de ensino. Na profissão, o professor iniciante é o que tem as primeiras experiências docentes na carreira, naquele nível ou modalidade de ensino específica.

Bozu (2009, p. 58) define o professor iniciante como “[...] aquele recém-graduado da universidade que exerce a docência pela primeira vez em uma instituição educativa. Caracteriza-se por ter pouca ou nenhuma experiência docente prévia”. Assim, consideramos o professor iniciante como aquele profissional que está ingressando em sua carreira docente na universidade e, conforme Marcelo Garcia (2010), nos primeiros anos da docência, os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. Romanowski (2012, p. 01) corrobora ao afirmar que “é neste período que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal”.

Compreendemos que essa transição de estudante para professor acontece quando o estudante conclui os estudos na graduação e na pós-graduação, é aprovado em um concurso e deixa a condição de estudante para torna-se um professor universitário. O que implica em uma consciência acerca da atuação profissional como docente, bem como de um comprometimento e de uma responsabilidade com a instituição de ensino.

Os docentes que atuam na docência superior, em sua maioria, tiveram sua formação na área específica de seu bacharelado e/ou licenciatura, sem, contudo, terem qualquer atividade ou disciplina curricular que os preparasse pedagogicamente para atuar na Educação Superior (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 44).

Essa inserção rápida reflete que há uma ausência de preparação para a atuação na docência, bem como de políticas públicas para os professores iniciantes. Isso expressa a necessidade de uma formação direcionada para a atuação no

Ensino Superior e/ou de espaços formativos que contemplem a especificidade da docência universitária, principalmente para os professores que são iniciantes na profissão.

Os primeiros anos da docência<sup>32</sup> no Ensino Superior constituem-se em um período complexo para o professor iniciante. Essa etapa inicial na carreira docente é muito importante no processo de construção do profissional docente, considerando que, da formação do professor e de seus estudos na graduação e na pós-graduação, este é o momento de reflexão intensa sobre o que significa ser um professor.

Marcelo Garcia (1999), com bases nos estudos de Feiman (1983), considera que o professor passa pelas seguintes etapas: a pré-formação, a formação inicial, a iniciação e a formação permanente. Os professores iniciam a docência sem saber o que, a quem e o como ensinar na universidade, tendo em vista que a sua formação não foi direcionada a atuação no Ensino Superior. “O professor iniciante logo percebe algumas carências formativas” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 107).

As “carências formativas” que os autores destacam estão vinculadas aos cursos de formação que priorizam o campo do saber específico, predominantemente o domínio dos conteúdos, e não há uma preparação para os enfrentamentos da docência, ancorada nas concepções de ensino e aprendizagem, na construção do conhecimento e nos sujeitos implicados nesse processo. Desse modo, precisamos compreender a docência para além do domínio do conhecimento científico, do domínio do conteúdo a ensinar, para romper com a ideia de que para ensinar basta saber o conteúdo.

Nesse sentido, a inserção profissional na docência é uma etapa marcada por ambiguidades e por diversos sentimentos como medo, insegurança, enfrentamentos e angústias em relação às questões teóricas e práticas, como a organização do trabalho pedagógico, o conteúdo, o modo de ensinar e de avaliar a aprendizagem dos alunos, bem como a compreensão dos contextos dos estudantes e do contexto universitário no qual o professor atua. Marcelo Garcia (2011) também salienta o abandono da docência frente aos desafios que surgem na profissão, ou seja, este é um período de afirmação ou negação da profissão.

---

<sup>32</sup> São fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão (MARCELO GARCIA, 2009, p. 20).



Com a complexidade da docência, mesmo que o professor tenha domínio dos conhecimentos específicos, que tenha experiências anteriores à docência, à formação inicial e/ou ao espaço de atuação profissional anterior, isso não é suficiente para os desafios que vão surgir na sua atuação como professor iniciante universitário. Consideramos que será “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 28), que muitas vezes o professor enfrenta a partir de uma diversidade de disciplinas nos diferentes cursos da instituição de ensino, com horários distintos e com um excesso de carga horária.

Nesta direção, Huberman (1992) destaca que os docentes novatos passam pela fase de "sobrevivência e descoberta" da profissão. A “sobrevivência” constitui-se como um período tensionado em compreender as especificidades, os saberes e os fazeres da profissão docente, o que implica em aprender o ser professor. A profissão docente é uma “descoberta”, é uma experimentação da docência e do campo de atuação profissional. Corrobora Isaia (2000) ao definir a sobrevivência como um choque do real e a descoberta vinculada à ideia de entusiasmo inicial para exercer a profissão, e que ambos são vivenciados simultaneamente. O que requer afirmar que esse início da inserção profissional docente “é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113).

As dimensões profissionais e pessoais constituem o ser docente e não há como separá-las. O professor tem uma história de vida repleta de vivências e de experiências que o constitui. Quanto à inserção profissional, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79) ressaltam que:

Os professores quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilita dizer quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em sua vida, isto é que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família.

Nesse contexto, também repercutem lembranças que marcam a trajetória de vida desde a escolarização até a formação inicial e continuada do professor. São

experiências discentes que, ao iniciar na carreira docente, ele passa a refletir, acerca de “modelos e exemplos” de professores que contribuíram positivamente na sua formação pessoal e profissional, almejando ser um “bom” professor.

Corroborando Cunha (2010, p. 51) ao afirmar que os “[...] docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex-professores e, com essa condição, vão se tornando professores”. Podemos considerar que para o professor iniciante suas concepções acerca da docência, do ensinar e do aprender estão relacionadas às vivências escolares e à formação profissional, que implicam nos processos formativos, nos percursos, nos elementos mobilizadores e nos motivos que impulsionam o tornar-se professor, o que Isaia (2001; 2003) denomina de “empolgação pela docência”, que repercute no comprometimento em aprender a função docente.

Consideramos que os primeiros anos da carreira visam à construção da identidade profissional docente imbricada na trajetória formativa, nos processos formativos e nos saberes docentes, elementos que desencadeiam o desenvolvimento profissional e que constituem a profissão. “A identidade profissional se constrói com base no significado que a profissão tem para cada um, do que significa ser professor no ensino superior” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 109).

Conforme os autores, a identidade docente revela o sentido e o significado que esta profissão tem para cada sujeito. Sendo assim, consideramos que a identidade docente indica como cada um está constituindo a docência na instituição e qual o sentido e o significado que estes atribuem a profissão docente. O que, para Pimenta e Anastasiou (2014), é a significação social da profissão.

A inserção na carreira docente implica na aprendizagem da docência e está imbricada à formação e ao processo de aprender a ser professor. Este processo se inicia na formação inicial, envolve os processos formativos e, a atuação profissional e perpassa ao longo da carreira docente. Para Marcelo Garcia (2010, p. 26): “tornar-se professor é um longo processo”.

A aprendizagem da docência caracteriza-se por movimentos construtivos que os sujeitos produzem para aprender. Para os professores iniciantes, essa aprendizagem terá relação entre a formação, a atuação profissional e os processos formativos que este professor vivenciar em sua carreira docente. É preciso encontrar caminhos para a consolidação dessa aprendizagem. Segundo Isaia (2006, p. 377):

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

Assim, refletimos sobre o espaço de atuação, ou seja, a universidade, sendo um lugar formativo para o processo de aprender a docência, e que essa aprendizagem não pode ser solitária, ela precisa estar articulada entre pares com outros professores. Porém, a universidade, às vezes, não apresenta um apoio aos professores que estão ingressando na carreira no ensino superior.

Como o ingresso na carreira docente é complexo para o professor iniciante, é indiscutível a necessidade de acompanhar esse professor, por meio de programas de apoio. Assim, é de suma relevância pensar em um programa institucional de inserção à docência que envolva um trabalho de acolhida, de cuidado, de apoio e de formação para os docentes iniciantes. Até porque estes professores precisam conhecer a estrutura administrativa, política e pedagógica da Instituição.

Os estudos de Cunha e Zanchet (2010), Vaillant e Marcelo Garcia (2012) e Imbernón (2006) destacam a importância da organização de programas de apoio, de inserção e de acompanhamento aos professores iniciantes e que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes” (IMBERNÓN, 2006, p. 44). Evidenciamos que existem pouquíssimos programas de apoio aos professores iniciantes do Ensino Superior que estão ingressando na carreira docente.

O papel do professor como mentor, nesses programas de apoio, é definido nos estudos de Marcelo Garcia (1999, p. 125):

[...] o termo mentor é habitualmente utilizado para identificar aqueles professores com experiência, “agentes para revitalização e renovação” (THIES – SPRINTHALL, 1987), que são autênticos mentores que orientam e preparam professores principiantes (MILLION, 1988) e que os ajudam a adaptar-se no seu primeiro ou primeiros anos de ensino, mestres na competência do ensino e agradáveis na relação com outros professores (ZIMPER, 1988; HOWEY, 1988). Bons ouvintes, com facilidade de comunicação, sensíveis às necessidades dos professores principiantes e que entendem que os professores podem ser eficazes utilizando diversos estilos (BRZOSKA, 1987).

Os programas de mentoria caracterizam-se pela representação de um professor que já possui experiência docente, ou seja, um professor experiente que é

denominado como “mentor” ou “tutor” (MARCELO GARCIA, 1999), sendo este responsável por uma interlocução pedagógica sobre a atuação docente e o contexto institucional da IES. Nóvoa (1997, p. 26) acrescenta que: “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua [...]”.

O objetivo em comum dos programas de apoio e de acompanhamento aos professores iniciantes é dialogar e compartilhar os saberes e os fazeres da docência entre os pares, entre os professores iniciantes e os professores experientes<sup>33</sup>. Esses programas são formativos e constituem-se como uma possibilidade de compartilhamento de conhecimentos, de saberes, de experiências, bem como dos desafios e enfrentamentos acerca da profissão docente. “O apoio aos iniciantes é importante, porque é preciso ajudá-los a estabelecer relações entre teorias e práticas, a rever suas escolhas e ações, a compreender a complexidade da prática, promovendo a disposição de refletir sobre seu próprio desempenho” (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012, p. 63).

Os programas formativos são também um espaço/tempo que requer em uma reflexão sobre a docência universitária, na condição de professores formadores/professores pesquisadores e na condição de professores que estão aprendendo a docência. A incompletude dos professores iniciantes revela que “são profissionais que se preocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, mas com a consciência de que sua formação é incompleta” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113). A compreensão desse inacabamento e a busca por atividades formativas expressa a consciência de que o professor ensina e aprende simultaneamente.

Ao conhecermos alguns dos programas de apoio e de acompanhamento aos professores iniciantes que são ofertados em diferentes países, identificamos a autonomia nos modos organizacionais de cada programa, características próprias, com objetivos, conteúdos e atividades que direcionam ações formativas para uma reflexão na e da docência. Também, evidenciamos a urgente necessidade de haver políticas públicas para a formação de professores iniciantes que irão atuar na Educação Básica e no Ensino Superior. Entendemos que a criação desses programas poderia ser uma política obrigatória para todas as instituições de ensino.

No entanto, sem a obrigatoriedade, esta pode ser uma política institucional, onde cada IES crie um projeto ou um programa visando atividades formativas aos

---

<sup>33</sup> São os professores com mais de quinze anos de carreira.

professores iniciantes, para que eles possam compartilhar suas dúvidas, inquietações, enfrentamentos e conquistas da docência, bem como para que possam aprender com os docentes experientes. Cunha e Zanchet (2010, p. 190) destacam que: "há um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos".

Consideramos que a universidade é um lugar para discussões acerca da docência universitária vivenciada pelos professores que atuam na instituição. Nesse sentido, a universidade, como uma instituição de ensino, precisa preocupar-se com o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e ter um compromisso com a formação e o aperfeiçoamento desses profissionais, colocando-se como responsável por possibilitar espaços formativos para discussão e problematização da docência no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, com a intencionalidade de dialogar sobre a importância dos programas de apoio e de acompanhamento e sobre as possibilidades de ações formativas aos professores iniciantes, desde 2008, vem acontecendo o "Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia". No referido ano, a primeira edição em Sevilla (Espanha); já, no ano de 2010, realizou-se a segunda em Buenos Aires (Argentina); no ano de 2012, a terceira ocorreu em Santiago (Chile); no ano de 2014, a quarta edição concretizou-se no Brasil, em Curitiba; no ano de 2016, a quinta efetivou-se na cidade de Boca Chica (República Dominicana) e a sexta edição acontecerá em 2018 na cidade do México (México).

Considerando as exigências ao ingressar na universidade, destacamos que é importante que a IES tenha iniciativas de acolhimento e de apoio aos docentes universitários iniciantes; um apoio institucional por meio de orientações, assessoramento e esclarecimentos sobre a estrutura e o funcionamento, diminuindo o estranhamento do espaço de trabalho, auxiliando na compreensão da realidade no contexto universitário e da atuação docente nesse lugar.

Porque a falta de amparo da própria instituição ocasiona a uma carreira docente solitária e individualizada, em que o professor precisa enfrentar os desafios do cotidiano da docência, sem ter com quem compartilhar suas inquietações, anseios em relação ao trabalho pedagógico, a metodologia de ensino e a avaliação dos estudantes.

Assim, entendemos que os programas de apoio e de acompanhamento aos professores iniciantes constituem-se como uma possibilidade para o desenvolvimento profissional e como um tempo e um lugar efetivamente formativo, viabilizando a universidade como um lugar de aprendizagem para a iniciação a docência, na medida em que o professor experimente compartilhar suas múltiplas experiências e conhecimentos docentes entre os pares, com os professores iniciantes, para uma reflexão sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem.

Nesse sentido, para Behrens (2011), é preciso superar a premissa de que, para ensinar, basta saber o conteúdo. Desse modo, buscamos refletir sobre a docência universitária, a partir do trabalho pedagógico que os professores iniciantes desenvolvem. Vamos dialogar acerca disso no próximo subtópico.

### 2.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR INICIANTE

No Ensino Superior, Pimenta e Anastasiou (2014) colocam que o ser professor não se restringe às atividades que realizam em sala de aula com os estudantes. Além da docência, os professores universitários realizam inúmeros papéis, desempenhando funções como as de pesquisadores, de coordenadores de curso, de gestores e de diretores de centros, participando do núcleo estruturante do(s) curso(s) que atua(m) e, muitas vezes, a docência deixa de ser prioridade, pois os docentes passam a valorizar a pesquisa e a produtividade com mais êxito. Porém, acreditamos que, nesse contexto, é preciso pensar acerca da atuação docente e do ensino universitário.

O trabalho pedagógico é uma tarefa complexa para todos os professores e, principalmente, para os professores iniciantes, que são ingressantes na profissão. Dada à complexidade do fazer pedagógico, os professores enfrentam muitos desafios e exigências no início da sua carreira docente, que são inerentes ao exercício da docência e da atuação docente.

Esse processo é permeado pela insegurança da inserção à docência, inúmeras vezes, pelo fato do docente não ter experiências anteriores e, também, de não encontrar espaços para o compartilhamento dos conhecimentos da docência universitária, dos saberes e do fazeres que contemplem o trabalho pedagógico, o que repercutiu em solidão pedagógica. Os estudos de Isaia e Bolzan (2008) caracterizam a solidão pedagógica como um sentimento de desamparo docente

frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos para o enfrentamento da docência, onde não há apoio institucional e apoio dos professores experientes que compõem o quadro de docentes das IES.

A docência é uma atividade profissional que implica o desenvolvimento de competências e habilidades, que demandam conhecimentos específicos, conhecimentos necessários à atuação docente, próprios da profissão, que perpassam o ensino, a aprendizagem, o currículo, os estudantes e o contexto institucional, entre outros.

Os estudos de Tardif (2002) enfatizam que o professor precisa ter múltiplos saberes, sendo estes consolidados por saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos livros didáticos e saberes provenientes da própria experiência profissional. Esses saberes, bem como a apropriação do campo do conhecimento relacionado às áreas específicas, assim como os elementos que compõem a dimensão pedagógica do trabalho do professor, não são construídos em um determinado momento da carreira docente, mas são conhecimentos construídos e reconstruídos em um processo contínuo de aprender a docência.

Os elementos que irão constituir a aprendizagem da docência, o modo do ser professor, abrangem questões relativas ao domínio de conhecimento específico<sup>34</sup> e ao domínio do campo pedagógico<sup>35</sup>, permitindo uma dinamicidade que é singular de cada professor e que está diretamente relacionada ao seu modo de aprender e de ensinar. Feiman-Nemser (2001) destaca que os professores iniciantes devem ensinar e aprender a ensinar. Sendo assim, para ensinar os professores precisam consolidar seus saberes científicos com os saberes didático-pedagógicos.

Zabalza (2004) defende a profissionalização, em que o ensinar requer conhecimentos específicos, formação e atualização constante do professor. Para o professor iniciante, o ensinar:

[...] é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendam, acerca do modo como serão produzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc. (ZABALZA, 2004, p. 111).

---

<sup>34</sup> De acordo com Galliano (1986, p. 19), o conhecimento científico resulta de investigação metódica e sistemática da realidade. Ele transcende os fatos e os fenômenos em si mesmos, analisa-os para descobrir suas causas e concluir as leis gerais que os regem.

<sup>35</sup> De acordo com Bolzan (2016), são conhecimentos próprios às especificidades da docência no Ensino Superior, no modo de ensinar e na transposição didática aos estudantes.

Nesse sentido, destacamos que muitos professores iniciantes têm apenas o domínio do conhecimento científico para ensinar, e “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 80).

O que requer afirmarmos que não basta apenas o conhecimento do campo ou área do saber, é necessário apropriar-se dos elementos que sustentam o trabalho pedagógico para potencializar a aprendizagem dos estudantes universitários. “O desafio dos professores está em compreender que a construção da docência envolve simultaneamente os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos da área específica” (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 55-56).

Para esse professor que é iniciante na profissão, a iniciação à docência, a organização do trabalho pedagógico, a escolha de estratégias e os conhecimentos direcionados aos processos de ensinar e aprender contemplam o processo de aprendizagem do ser professor. Isaia, Maciel e Bolzan (2011, p. 5) afirmam que: “professores iniciantes aprendem e interiorizam, neste período, os conhecimentos, os modelos, as normas, os valores, as condutas pedagógicas, que caracterizam a cultura docente e acadêmica na qual se integram”. Evidenciamos, assim, que os professores iniciantes aprendem a ser professores, aprendem o ofício de ensinar, desenvolvendo o trabalho pedagógico na sala de aula e nas relações estabelecidas entre os estudantes, os demais professores da instituição e a relação com a cultura acadêmica.

Ao dialogarmos sobre a docência universitária, precisamos dialogar sobre as práticas de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre como o estudante do ensino superior aprende. Consideramos o exercício da docência como algo complexo, pois a maneira que o professor ensina, repercute no modo como desenvolve o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, isso influencia na aprendizagem dos estudantes.

No entanto “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Isso requer afirmar que o estudante universitário precisa buscar meios de consolidar o conhecimento das aulas em aprendizagens significativas, onde o ensinar não seja apenas uma transmissão do professor para o estudante, e sim uma forma de compreensão efetiva do conhecimento. Entendemos o trabalho pedagógico



como a organização de atividades que o professor desenvolve em sala de aula. Segundo Bolzan (2011, p. 21), o trabalho pedagógico:

[...] diz respeito aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. [...] O trabalho pedagógico revela a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição da assunção da autonomia e do protagonismo docente.

Nesta direção, consideramos que o trabalho pedagógico é o modo de organização e reorganização das estratégias e ações didáticas do professor, assim como da prática docente, e esse professor tem autonomia para planejar suas aulas de acordo com componentes curriculares que precisará desenvolver. O trabalho pedagógico implica o planejamento da aula, dos objetivos do ensino e da aprendizagem, a autonomia na escolha de estratégias didáticas para os processos de ensino e de aprendizagem, a organização do ensino, a sistematização da aula, a explanação de conhecimentos teóricos e práticos, a gestão da sala de aula, na gestão do tempo, e as estratégias didáticas para o direcionamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

Estudos de Pérez-Gómez (1990) e Moll (1996) têm mostrado que a construção do conhecimento pedagógico pode acontecer por duas vias: a orientação pedagógica, como um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos professores por meio dos conhecimentos sobre os conteúdos específicos, e o modo de ensinar, sendo o professor o responsável pela apropriação e mediação desses conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Imbérnon (2004, p. 29) afirma que:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de especialistas infalíveis que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Nessa perspectiva, entendemos o conhecimento pedagógico como um elemento de interlocução com o conhecimento específico, quando o professor compreende os meios para o ensino dos conteúdos. Isaia (2003) ressalta o conhecimento específico como importante demarcador na docência da Educação Superior e, nesse sentido, constatamos que, quando os professores se propõem a assegurar uma formação sólida aos seus alunos, ancoram-se nos conhecimentos

específicos de sua área. Entretanto, não há a mesma conscientização por parte deles quanto à necessidade da dimensão pedagógica para a formação de futuros profissionais.

Para Marcelo Garcia (1999), o conhecimento específico é aquele relacionado à disciplina ensinada pelo professor, constituído pelos elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina, e o conhecimento pedagógico diz respeito àquele “caracterizado pelo saber teórico e conceitual além dos esquemas práticos de ensino” (p. 357).

Além da apropriação de conhecimentos científicos e pedagógicos, o professor precisa escolher estratégias, isso

[...] implica [em] processos de organização e escolha de caminhos metodológicos adotados para produzir a aula, bem como a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na perspectiva de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber (BOLZAN, 2009, p. 16-17).

Assim, a escolha de uma metodologia de ensino requer uma reflexão sobre as ações pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores, por meio do planejamento didático. Este visa o direcionamento, a organização e a sistematização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, a partir de estratégias didáticas, do constante exercício de reflexão e (re)elaboração de suas propostas e, conseqüentemente, do redimensionamento do trabalho pedagógico. Caso contrário, a ausência do planejamento de ensino<sup>36</sup> com vista à aprendizagem, aliada às dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, o levará a uma “improvisação” do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o professor precisa conscientizar-se de que o trabalho pedagógico necessita de um planejamento, de um preparo docente. Para Moretto (2007), planejar é organizar ações, o que implica em definição de objetivos da aula, de conteúdo, de estratégias, do modo como esse conteúdo será trabalhado, do espaço e do tempo da aula, do uso de tecnologias e do processo avaliativo, considerando a diversidade da turma, a partir da compreensão da realidade dos estudantes e da valorização da sua cultura e de suas experiências. “A aula deve

---

<sup>36</sup> Consideramos, no planejamento, não somente as estratégias de ensino como também a preocupação com os objetivos de aprendizagem. Isso significa dizer que concebemos um planejamento de aula ou de um conjunto de aulas que tomam como ponto de partida a aprendizagem dos estudantes.

assinalar um sentido ao ensino planejado, desenvolvido e avaliado, edificando-o em torno da aprendizagem dos estudantes” (VEIGA, 2011, p. 460).

Sendo assim, acreditamos que o trabalho pedagógico precisa ser um promotor de aprendizagem significativa. O professor iniciante necessita compreender que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido requer muito mais do que domínio do conhecimento específico. Ressaltamos que, para ser professor, não basta apenas o domínio do conteúdo, “a realidade da profissão docente no contexto da educação superior vai muito além de dominar, para transmitir conhecimentos” (MACIEL, 2009, p. 283).

Para os professores iniciantes, ainda não há clareza do que abrange a docência universitária, o modo de articular o conhecimento científico com as estratégias de ensino e o modo de fazer a transposição didática<sup>37</sup> dos conteúdos aos estudantes. Bolzan e Isaia (2005, 2006) destacam que o processo de transposição didática exige do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a ele inerentes à atuação profissional. Segundo Bolzan (2002, p. 23), o conhecimento pedagógico é

um conceito-base que se refere a um conhecimento amplo, implicando o domínio do saber-fazer (estratégias pedagógicas) bem como saber-teórico e conceitual e suas relações (MARCELO GARCIA, 1999).

Compreendemos, assim, que o conhecimento pedagógico do professor e o modo como desenvolve as atividades profissionais implica os modos de saber e fazer à docência, sendo que esse conhecimento é construído e reconstruído ao longo dos processos formativos. “A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 38). O papel do professor é de mediar o

---

<sup>37</sup> Entendemos por transposição didática o modo de tornar os conhecimentos efetivamente transmissíveis e assimiláveis aos estudantes, a partir de estratégias e formas de organização do trabalho pedagógico. Transposição didática para Bolzan (2006, p. 362), segundo Chevallard (1991), significa o conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos culturais para a formalização do processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor em sala de aula. Na cadeia de transposição didática, os conhecimentos são transformados pelo professor, porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los. Para tanto, é necessário, do ponto de vista didático, que o professor proponha operações de corte, sistematização, estilo, organização dos saberes e práticas de referência para a efetivação da transposição didática, implicando uma cadeia composta: de saberes e práticas sociais; currículo formal, objetivos e programas; currículo real e conteúdos do ensino; aprendizagem efetiva e duradoura dos alunos pensada e organizada pelo professor.

conhecimento, proporcionando situações de aprendizagens que auxiliem os estudantes a atribuírem sentidos e significados aos conhecimentos.

Nesse processo de ensinar e de aprender, Vygotski (1994) destaca a importância das interações sociais e enfatiza a mediação e a internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem. Para o autor, é a partir da interação social que as pessoas constroem e reconstróem os conhecimentos, porque a aprendizagem não é um processo solitário, ou individual, mas um processo social que ocorre na interação com o outro. Nesta direção, Veiga (2011) complementa que os alunos interagem entre si, aprendem a ensinar uns com os outros e o professor interage com os alunos e com seus pares.

Podemos considerar que as relações e as interações estabelecidas por meio do diálogo entre alunos/alunos, professores/alunos e professores/professores na instituição de ensino são promotoras de aprendizagens significativas, onde se estabelecem novos conhecimentos, novas aprendizagens, bem como reconstruções de cada um destes conhecimentos e aprendizagens. Sendo assim, os professores precisam considerar que cada estudante tem um modo de aprender e que isso precisa ser considerado no trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

Os estudos de Zabalza (2004) também destacam a importância da ação orientadora do professor em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes. E é este o compromisso do professor com os processos de ensinar e de aprender, mostrar meios, caminhos para que o estudante possa construir o seu conhecimento. O que requer uma adequação da dinâmica pedagógica no modo de ensinar e de aprender os conhecimentos científicos e uma aproximação dos estudos e dos conhecimentos que estes possuem.

Quanto ao saber e à difusão do conhecimento pedagógico, compreendemos que a universidade pode ser um lugar de compartilhamento do saber de diferentes formas, em diferentes espaços e lugares, quando temos a consciência de que podemos aprender com o outro, que o outro tem muitas coisas para nos ensinar e que podemos compartilhar nossos saberes. Porém, o modo como o professor irá transpor o seu conhecimento pedagógico poderá ou não configurar em um conhecimento. Isso significa afirmarmos que compreender um conhecimento requer um esforço, buscando articular e fazer relações com situações práticas, para que esse conhecimento possa de fato ser consolidado.

Cada docente tem seus conhecimentos que são próprios, que foram consolidados ao longo da trajetória pessoal e profissional e que estão implicados na sua atuação docente. A partir da interlocução com os docentes da instituição, os professores poderão consolidar seus conhecimentos pedagógicos, visando à construção do conhecimento pedagógico compartilhado. Isso porque o conhecimento pedagógico compartilhado está relacionado aos saberes e fazeres docentes, em que é imprescindível que a universidade tenha espaços de compartilhamentos acerca da docência universitária, para que os docentes possam discutir seus enfrentamentos diários da profissão, bem como possam compartilhar seus conhecimentos com os colegas de profissão, potencializando o exercício reflexivo e os processos formativos docentes.

Nessa perspectiva, as instituições de Ensino Superior demandam um professor que estabeleça diálogo com seus pares, que busque planejar coletivamente, que consiga expor e debater as suas condições de ensino, “que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece” (CUNHA, 2000, p. 49).

Considerando que essas atribuições delegadas ao professor do ensino superior possam estar distantes de serem concretizadas no contexto das IES, precisamos intensificar o processo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica; é preciso pensar, dialogar sobre os processos de ensino e aprendizagem dos professores da universidade. Bolzan (2007, p. 20) afirma que:

Precisamos colocar o professor como sujeito desse processo, uma vez que, ao produzir sua aula lança hipóteses, pensa, raciocina e cria estratégias de ação, buscando entender os modos de compreensão de seus alunos. Portanto, aprender significa ler e interpretar as construções de seus alunos e, conseqüentemente, pensar sobre sua atuação na tomada de consciência que permeiam esse processo de ensinagem, constituindo-se na sua própria aprendizagem docente.

Logo, o professor é o protagonista do ensino e da sua própria aprendizagem, por meio da reflexão na e sobre a docência, a partir do trabalho pedagógico que desenvolve. A atividade reflexiva é, também, um dos elementos que desencadeiam a identidade profissional e o desenvolvimento docente, bem como se constitui como uma autoavaliação da própria prática do professor, configurando-se na tomada de consciência da abrangência e da complexidade da atuação docente.

A aprendizagem de ser professor caracteriza-se pela tomada de consciência, pelo inacabamento e pelo papel simultâneo de ensinante e de aprendente dos sujeitos em formação. Portanto, o reconhecimento de sua relevância nos remete à reflexão acerca da produção dessa docência (BOLZAN, 2014).

Os estudos de Schön (1997) contribuem para a prática reflexiva, a partir de duas vias: *a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação*. Podemos considerar que a primeira implica em uma atividade reflexiva no momento da atuação docente e, a segunda, após a atuação docente, quando o professor irá avaliar e refletir sobre a sua prática, podendo estabelecer novos sentidos e significados para sua atuação docente. Assim, o processo reflexivo sobre a própria prática permite que o professor interprete, reinterprete e sistematize o trabalho pedagógico que desenvolve.

Afinal, não basta apenas o professor ter experiências, estas não são garantia de aprendizagem dos estudantes. O importante é o que fazemos com as nossas experiências e como realizamos a transposição didática dos nossos conhecimentos, por isso a necessidade da constante reflexão sobre a prática e o redimensionamento do trabalho pedagógico docente. Portanto, ressaltamos que a reflexão do professor aliada à experiência profissional repercute na aprendizagem da docência e no desenvolvimento profissional docente.

As relações e interações entre os docentes precisam ser mobilizadas, viabilizando essa reflexão sobre o trabalho pedagógico, para que esses profissionais constituírem-se como aprendizes da profissão, ao compartilhar seus conhecimentos pedagógicos, repercutindo em uma aprendizagem colaborativa. Desse modo, acreditamos que os professores iniciantes do Ensino Superior precisam estabelecer redes de relações docente<sup>38</sup>, visando à universidade e a sala de aula como um espaço de construção da aprendizagem da docência e do conhecimento pedagógico.

---

<sup>38</sup> A constituição da rede de relações docentes se faz à medida que se instaura o processo de troca entre pares. Pressupõem processos de interação e mediação constituídos a partir de instrumentos culturais como o discurso e a atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores. Implica no compartilhamento de significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico a partir da atividade discursiva, permitindo a construção conjunta de saberes e fazeres de forma compartilhada (BOLZAN, 2006, p. 381).

### 3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O desenho da investigação caracteriza-se como uma dimensão orientadora da pesquisa, bem como expressa o detalhamento dos modos organizacionais do estudo em questão. Apresentamos a seguir, a temática, o problema de pesquisa, os objetivos, a abordagem metodológica para a coleta de dados e os instrumentos e procedimentos que foram utilizados para o seu desenvolvimento.

#### 3.1 TEMÁTICA DA PESQUISA

O trabalho foi organizado a partir do interesse em desenvolver um estudo com a temática:

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O TRABALHO  
PEDAGÓGICO**

#### 3.2 PROBLEMA DE PESQUISA

- Como os professores iniciantes na Educação Superior expressam os desafios e os enfrentamentos na organização de seu trabalho pedagógico?

#### 3.3 OBJETIVOS

##### 3.3.1 Objetivo geral

- Compreender os desafios e enfrentamentos na organização do trabalho pedagógico dos professores iniciantes na Educação Superior.

### 3.3.2 Objetivos específicos

- Conhecer a trajetória formativa do professor iniciante e sua repercussão na aprendizagem da docência.
- Identificar quais são os desafios e os enfrentamentos na iniciação à docência, em uma universidade pública.
- Reconhecer os desafios na produção da aula universitária dos professores iniciantes.

### 3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, tendo como referência Taylor e Bogdan (1984), a qual será desenvolvida a partir da abordagem narrativa sociocultural<sup>39</sup>. Como base nos estudos da abordagem sociocultural de Bolzan (2001, 2002, 2006, 2009, 2010), a partir dos estudos de Bakhtin (1992), Vygotski<sup>40</sup> (1991, 1994), Connelly e Clandinin (1995) e Freitas (2002), buscamos compreender o sujeito em seu contexto social, histórico e cultural.

A pesquisa qualitativa objetiva compreender e interpretar os significados construídos pelos sujeitos (TAYLOR; BOGDAN, 1984), envolvendo o meio social, histórico e cultural desses sujeitos, e este enfoque contempla “a compreensão dos sentidos que são construídos e compartilhados por indivíduos socialmente relacionados” (FREITAS; RAMOS, 2010, p. 8). Nesse processo, o sujeito e o pesquisador estão em constante interação no momento de escuta e de diálogo entre pares acerca da trajetória formativa, das vivências e histórias de vida que constituem cada sujeito, à medida que não é possível pensar o sujeito descolado dos aspectos sócio-históricos que os influenciam (VYGOTSKI, 1994).

Assim, acreditamos que esse tipo de pesquisa possibilita uma compreensão da trajetória formativa dos sujeitos, que é permeada de experiências pessoais e profissionais, bem como uma aproximação dos contextos em que esses estão inseridos. Bolzan (2001, p. 104) afirma que:

Na pesquisa sociocultural, é fundamental levar em conta o ambiente no qual se desenvolve a investigação. Contudo, o ambiente não tem maior

---

<sup>39</sup> Esta definição foi cunhada na tese de doutoramento de Bolzan (2001) a partir de estudos vygotskianos e bakhtinianos.

<sup>40</sup> A escrita “Vygotski” é com base na obra escogidas (1991).



importância que os indivíduos. Ambos precisam ser considerados, com suas múltiplas vozes, como unidades básicas de análise.

Para compreendermos os sujeitos, é essencial partir dos seus contextos, das suas histórias, de suas vivências e experiências. Os estudos de Vygotski (1991, 1994) enfatizam que, ao reconstituir a história dos sujeitos, compreendemos seu processo de desenvolvimento.

Portanto, há necessidade de entendermos o professor a partir do seu contexto universitário, de seu espaço de atuação docente, ou seja, precisamos considerar o seu contexto histórico, o lugar e o tempo que esse sujeito fará referência em seu diálogo. Segundo Bakhtin (1992, p. 123):

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo.

Nesse sentido, ao desenvolvermos a pesquisa fundamentada na abordagem sociocultural, estabelecemos um processo dialógico entre o sujeito e pesquisador, ao utilizarmos tópicos guias como eixos orientadores das entrevistas semiestruturadas, nas quais as narrativas<sup>41</sup> dos sujeitos foram os elementos de análise dessa inter-relação.

Bolzan (2002, p. 73) compartilha essa ideia ao destacar que “a construção do conhecimento se fundamenta, primeiramente, no uso de um amplo conjunto de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas”. Essa interação se configura como um elemento essencial para a pesquisa, no momento em que o pesquisador e o sujeito dialogam acerca da profissão docente, dos sentidos e dos significados que são atribuídos a sua trajetória formativa e as experiências vivenciadas ao longo da vida.

É possível compreender que “[...] a bagagem sociocultural de cada sujeito é um fator que distingue suas condições, para aprender durante as situações de ensino” (BOLZAN, 2009, p. 41). Quanto à aprendizagem, Vygotski (1994) destaca a importância das relações sociais, que é a partir da inserção na cultura, no meio em que vivem e através da interação social que as pessoas se desenvolvem.

---

<sup>41</sup> Denominado por Connelly y Clandinin (1995) como *investigação narrativa*.

As narrativas dos sujeitos mobilizam para uma aprendizagem e para um momento reflexivo acerca da formação, da atuação docente e do que implica essa profissão, repercutindo em elementos de reflexão sobre os quais foi e está sendo vivenciado esse contexto histórico, social e cultural. Corroborando Bolzan (2010, p. 35), ao afirmar que:

a utilização de narrativas na interpretação e compreensão dos fatos, situações e/ou histórias de professores precisa levar em conta os seguintes aspectos: as narrativas não são necessariamente articuladas e unívocas, podem ser parciais e incoerentes, o que torna indispensável realizar um esforço de articulação com os conhecimentos subentendidos de onde elas provêm, permitindo assim preencher as lacunas ou elementos ambíguos que surgirem; torna-se também essencial conhecer o contexto no qual se contam os fatos, situações, etc., para compreender seu sentido e significado; a narrativa tem uma configuração performática, ou seja, à medida que “incide sobre o mundo, interpretando-o, age sobre quem a escuta, possibilitando nesse vaivém entre contar e ouvir, o contador, a audiência e a própria história sofrerem transformações.

Sendo assim, entendemos que esta abordagem seja a mais condizente com as questões propostas nesta dissertação, na medida em que buscamos compreender como o professor que está iniciando sua carreira docente na universidade constrói e expressa seus desafios e enfrentamentos acerca da docência, produzindo-se como professor.

Nessa perspectiva, compreendemos que para um professor iniciante a docência é uma tarefa muito complexa e desafiadora, ainda mais para aqueles que tiveram sua formação direcionada aos conhecimentos específicos.

### 3.5 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

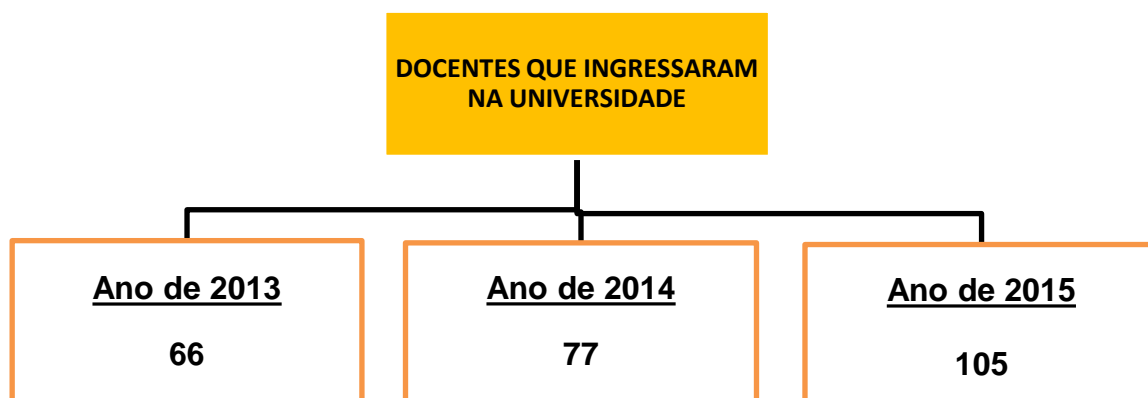
A investigação foi realizada com professores iniciantes que atuam em cursos de licenciatura e bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esta universidade, fundada em 1960 e inaugurada em 1972, tem sua sede no campus do município de Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul, no Bairro Camobi, distante de 12 km do centro da cidade.

Os sujeitos colaboradores do estudo são seis professores iniciantes que atuam em cursos de bacharelado e licenciatura na UFSM, no campus de Camobi. Delimitamos como critério de seleção, professores que ingressaram na Instituição no período de três anos (2013, 2014 e 2015) e que não tiveram experiências no Ensino Superior.

Sendo assim, realizamos um levantamento de quantos professores passaram no concurso público e foram nomeados na instituição, seus respectivos nomes e a qual departamentos pertencem. O levantamento das nomeações foi realizado a partir do material disponibilizado pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) que tem uma listagem do diário oficial da união com o nome do professor aprovado, o departamento vinculado ao concurso e a data da nomeação.

A Figura 1 demonstra o número de professores que ingressaram na carreira de magistério superior (auxiliar, assistente e adjunto), empossados nos anos últimos três anos:

Figura 1 – Levantamento do número de **professores** que ingressaram na UFSM nos anos de 2013, 2014 e 2015<sup>42</sup>



Fonte: Coordenadoria de Concursos (PROGEP/UFSM).

Após, buscamos os currículos *lattes* desses professores com o intuito de descobrir se eles tinham experiências docentes anteriores ao ingresso no Ensino Superior ou se não tinham nenhuma experiência docente nesse nível de ensino.

Posteriormente, entramos em contato por e-mail com aqueles professores que não tiveram experiências na docência, para convidá-los a participarem da pesquisa. Obtivemos retorno de 6 desses professores, que são os nossos sujeitos da pesquisa.

Apresentamos o quadro abaixo que traz a síntese com as informações sobre esses professores iniciantes, que colaboraram com este estudo.

<sup>42</sup> Encontra-se em anexo os dados completos dos docentes que ingressaram nos três anos.

Quadro 2 – Síntese de informações dos professores participantes<sup>43</sup> da pesquisa

PROFESSOR INICIANTE	FAIXA ETÁRIA	ANO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE	FORMAÇÃO INICIAL	CURSO(S) QUE ATUA
Professor Pedro	30 - 40	2013	Graduação em engenharia de produção, mestrado e doutorado na área.	Engenharia mecânica, engenharia química e engenharia de produção.
Professor Luís	30 - 40	2013	Graduação em engenharia elétrica, mestrado e doutorado na área.	Engenharia elétrica, engenharia de controle e automação e engenharia da computação.
Professor João	30 - 40	2014	Graduação em letras, mestrado e doutorado na área.	Letras, jornalismo e pedagogia.
Professor Tiago	30 - 40	2014	Graduação em engenharia mecânica, mestrado e doutorado na área.	Engenharia mecânica.
Professor Augusto	20 - 30	2015	Graduação em física (bacharelado), mestrado e doutorado na área.	Física (bacharelado).
Professor Fernando	30 - 40	2015	Graduação em engenharia elétrica, mestrado na área e doutorado em engenharia aeronáutica e mecânica.	Engenharia mecânica e engenharia aeroespacial.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.6 INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE

No caminho investigativo, a abordagem sociocultural foi desenvolvida por meio de uma entrevista do tipo semiestruturada e individual, sendo um momento narrativo para os professores iniciantes envolvidos. Essa entrevista semiestruturada foi elaborada mediante um roteiro de perguntas prévias, a partir de um conjunto de tópicos guia, que foram direcionados a iniciação à docência, a aprendizagem da docência e a organização do trabalho pedagógico.

A entrevista é um instrumento de coleta de dados para a obtenção das narrativas dos sujeitos, pois apresenta a possibilidade da interação entre o pesquisador e o sujeito, possibilitando, assim, um processo dialógico entre o entrevistador e o entrevistando, por considerar que:

<sup>43</sup> Os nomes dos professores iniciantes são fictícios e os anos são correspondentes ao ingresso na universidade.

La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas. Lo anterior enfatiza la importancia de la construcción mutua de la relación de investigación, una relación en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la contar sus historias<sup>44</sup> (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 21-22).

Nesse sentido, a entrevista não é apenas uma sequência de perguntas e respostas, mas uma relação dialógica, em que se estabelece um diálogo entre o pesquisado e o pesquisador, a partir da interlocução entre ambos. Corroborando Freitas (2002, p. 29) ao afirmar que a entrevista: “[...] é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado”.

Nesta direção, as narrativas expressas pelos professores iniciantes são acerca do que eles queriam dizer naquele momento, referindo-se a sua trajetória, aos seus processos formativos e ao início da carreira docente. Sendo assim, elencamos como possibilidade para o encaminhamento de questões pertinentes à pesquisa os seguintes tópicos guia: a iniciação a docência, a aprendizagem da docência e o trabalho pedagógico.

As narrativas dos sujeitos sobre os processos vividos, sua trajetória pessoal e profissional e suas concepções e motivações constituem-se em elementos essenciais para compreender esse professor iniciante no contexto de uma universidade pública, no interior do RS.

---

<sup>44</sup> Tradução nossa: A investigação narrativa é um processo de colaboração que contempla uma mútua explicação e re-explicação de histórias, à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada de investigação narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes possam ser ouvidas. O anterior enfatiza a importância da construção mútua da relação de investigação, uma relação em que ambos, praticantes e investigadores, se sintam concernidos por seus relatos e tenham voz para contar suas histórias.

Quadro 3 – Síntese dos tópicos guia da entrevista com os professores

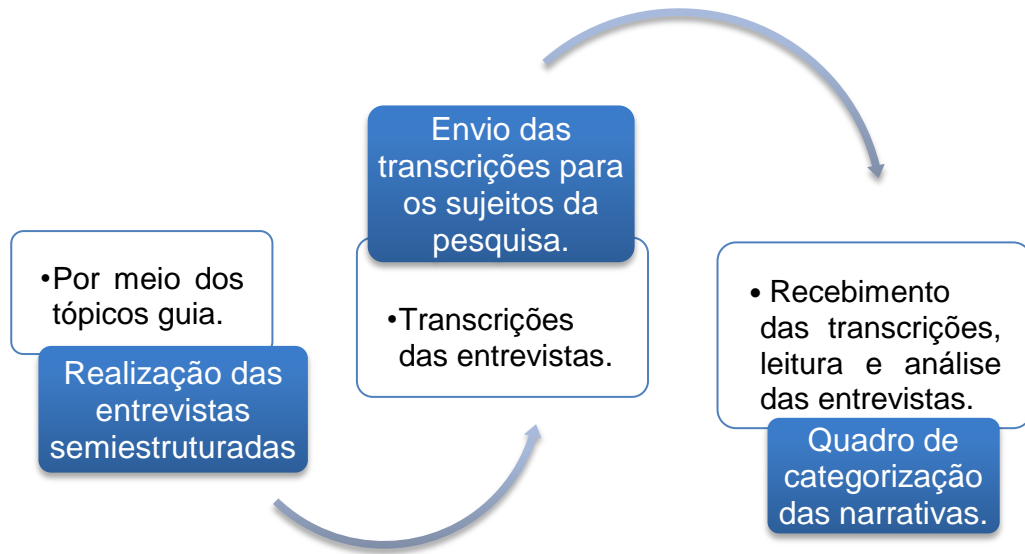
<b>TÓPICOS GUIA</b>	<b>DESDOBRAMENTO DOS TÓPICOS ORIENTADORES</b>
<b>INICIAÇÃO À DOCÊNCIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Trajetória formativa</li> <li>❖ Escolha pela docência</li> <li>❖ Relação formação e campo de atuação</li> </ul>
<b>APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Aprendizagem de ser professor</li> <li>❖ Processos formativos</li> <li>❖ Desafios e enfrentamentos da profissão</li> <li>❖ Experiências formativas</li> </ul>
<b>TRABALHO PEDAGÓGICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Organização do trabalho pedagógico</li> <li>❖ Estratégias pedagógicas utilizadas para desenvolver o trabalho pedagógico</li> <li>❖ Ementas das disciplinas</li> <li>❖ O conhecimento pedagógico</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

O estabelecimento de tópicos guia orientadores do estudo possibilitou uma retomada dos objetivos da pesquisa. Após a aprovação do projeto, submetido ao Comitê de Ética da instituição, para iniciarmos esta investigação, fizemos o contato com os sujeitos com antecedência, a fim de verificar a disponibilidade para o agendamento das entrevistas. A realização das entrevistas ocorreu a partir dos tópicos guia mencionados, incluindo questionamentos que foram necessários durante a conversação. Essas entrevistas foram realizadas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em dias e horários diversos, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, e gravadas em um aparelho MP4.

Após a conclusão das entrevistas, no primeiro momento, realizamos a transcrição das narrativas dos professores iniciantes em seu conteúdo literal e a devolvemos aos entrevistados para que pudessem acrescentar ou retirar elementos que consideram pertinentes e necessários. No segundo momento, iniciamos o processo de análise e de interpretação dos dados de caráter sigiloso, confidencial, preservando a identidade e as narrativas dos professores iniciantes entrevistados.

Figura 2 – Procedimentos de coleta de dados e análise



Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas foram além das respostas às questões, constituíram-se como um momento de reflexão sobre a iniciação à docência no Ensino Superior, sobre a atuação docente, bem como sobre como os professores iniciantes constituem-se docentes, no ambiente de trabalho, a universidade.

Por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência (BOLZAN, 2006, p. 386).

A partir dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, após a transcrição das narrativas, realizamos a leitura das entrevistas transcritas, para destacarmos os excertos mais significativos para discussões e problematizações sobre o professor iniciante, respondendo à questão de pesquisa, bem como às ideias centrais que se relacionavam com a temática do estudo.

Para o processo de análise das narrativas, os excertos foram agrupados em um quadro, com base nos tópicos guias com as perguntas e as respostas dos sujeitos. Após a compreensão dos sentidos e dos significados das narrativas, a construção da categoria ocorreu por meio da seleção de elementos narrados que emergiram recorrentemente nas falas dos entrevistados e, posteriormente,

elencamos as dimensões categoriais, buscando compreender o conhecimento pedagógico em construção pelos professores iniciantes, por meio da organização do seu trabalho pedagógico em uma universidade pública. Assim, as narrativas dos participantes da pesquisa foram as chaves utilizadas para compreender como o professor iniciante constrói o conhecimento pedagógico.

Desse modo, evidenciamos que a análise permitiu também a compreensão dos elementos desencadeadores da iniciação à docência dos professores iniciantes e da sua atuação docente no contexto universitário, bem como dos processos formativos vivenciados por eles.

### 3.7 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA

Este estudo buscou basear-se nas considerações éticas apresentadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Dentre as orientações estabelecidas pelo Comitê, destacamos: a autorização institucional; o termo de confidencialidade (TC) e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que foi apresentado aos participantes no ato da realização das entrevistas; adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo Comitê; emissão da folha de rosto pelo SISNEP e registro da pesquisa no gabinete de projetos do Centro de Educação.

O projeto de pesquisa elaborado foi encaminhado para apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade e, após a aprovação pelo Comitê, iniciamos a coleta de dados.

Cabe ressaltar que os sujeitos participantes deste estudo foram contatados individualmente e informados acerca das condições para participação, explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A opção pela participação foi livre, de maneira que cada sujeito se posicionasse de acordo com suas disponibilidades. Com o aceite em participar da pesquisa, agendamos as datas e horários, a fim de realizarmos as entrevistas.

As narrativas decorrentes das entrevistas foram utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa e para publicação de artigos referentes a ela. Os dados coletados foram registrados em áudio, guardados em um CD e estão sob responsabilidade da pesquisadora.



O anonimato dos sujeitos foi respeitado, conforme combinação feita mediante a assinatura do TCLE. Dados como formação e atuação foram disponibilizados mediante autorização dos participantes.

Esta pesquisa não apresentou riscos para os sujeitos e, caso houvesse a intenção de deixar de participar do estudo, os participantes poderiam fazer isso a qualquer momento. Não houve danos morais e nem acarretou custos ou despesas aos mesmos. Os benefícios aos sujeitos da pesquisa decorreram do fato de que eles tiveram acesso a todo o material gravado e transcrito, podendo refletir acerca de sua prática docente, possibilitando, assim, uma autorreflexão sobre seu trabalho, bem como sua atuação profissional.

Os dados coletados serão guardados por cinco anos, a contar da publicação dos resultados e, após esse período, serão inutilizados.

### 3.8 DIMENSÕES CATEGORIAIS DE ANÁLISE

O processo de análise dos dados nos exigiu a retomada do objetivo do estudo, a organização de quadros e sistematização das especificidades e peculiaridades das narrativas docentes. Os objetivos deste estudo nos revelam a importância de considerarmos as atividades pessoais e profissionais desenvolvidas pelos sujeitos ao longo da sua trajetória, bem como os caminhos percorridos, anteriormente, ao ingresso na docência no Ensino Superior.

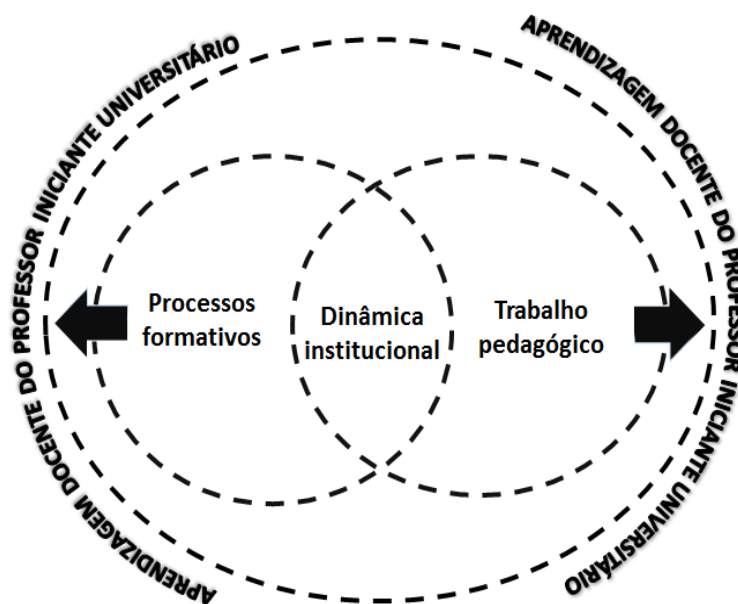
Na análise das transcrições das entrevistas, buscamos, nas narrativas, identificar como se constituiu a aprendizagem da docência dos professores iniciantes e os desafios e enfrentamentos vivenciados por eles na organização do trabalho pedagógico. Destacamos aspectos presentes nas narrativas, os quais nos permitiram compreender o motivo de escolha pela docência, o processo de aprendizagem do professor iniciante, os desafios e sua atuação no início da profissão.

Nesse procedimento de análise, o mapeamento das recorrências docentes possibilitou-nos a elaboração de um quadro com um conjunto de excertos narrativos dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, evidenciamos a categoria de estudo como a **aprendizagem docente do professor iniciante universitário**, constituída por duas dimensões: **processos formativos e o trabalho pedagógico** e um eixo articulador que caracteriza a **dinâmica institucional**. Esses elementos de análise representam

a sistematização dos achados, a partir das concepções docentes expressas nos excertos narrativos, articulados com o referencial teórico da pesquisa.

Apresentamos um esquema com a síntese da proposição apresentada para a análise.

Figura 3 – Representativa da análise dos dados



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos um quadro com a síntese da proposição apresentada para a análise. O quadro abaixo nos auxilia a visualizar as categorias, as dimensões, os elementos categoriais e o eixo, destacando uma articulação e não uma linearidade.

Quadro 4 – Síntese da categoria de análise

CATEGORIA	DIMENSÕES	ELEMENTOS CATEGORIAIS	EIXO ARTICULADOR
APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE UNIVERSITÁRIO	PROCESSOS FORMATIVOS	O ingresso na carreira docente universitária A inserção no contexto universitário A experiência como mobilizadora da aprendizagem de ser professor A formação do professor e o campo de atuação A formação para a pesquisa As atividades formativas	DINÂMICA INSTITUCIONAL
	TRABALHO PEDAGÓGICO	Matriz curricular e ementa das disciplinas Planejamento e a organização da aula Dinâmica pedagógica Exigências da construção de uma aula teórica e prática Processo avaliativo Redes de apoio pedagógico	

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria ***aprendizagem da docência do professor iniciante universitário*** caracteriza-se pelo processo de profissionalização, por meio do desenvolvimento profissional que o professor constrói ao longo da carreira, nas relações interpessoais, no contexto universitário e nos processos formativos, quando ele se coloca como um aprendiz da sua profissão, compreendendo os percursos adotados para aprender a ser professor no Ensino Superior. Sendo uma aprendizagem contínua, que envolve dimensões pessoais e profissionais de cada sujeito.

Compreendemos, desse modo, que se tornar professor é um longo processo, contínuo, sistemático, reflexivo de aprendizagem, o qual envolve a formação inicial e prossegue na formação continuada, especialmente na tomada de consciência do inacabamento. A partir das narrativas docentes, buscamos entender quais foram os caminhos trilhados pelos professores iniciantes universitários desde a formação inicial até a atuação docente no Ensino Superior e os desafios e enfrentamentos na organização do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, emergiu a categoria ***aprendizagem docente do professor iniciante universitário***, a qual desdobra-se em duas dimensões: ***processos formativos*** e ***trabalho pedagógico***.

A primeira dimensão, ***processos formativos***, caracteriza-se pelos caminhos escolhidos na formação até a chegada na docência, constituída pelos seguintes elementos: ingresso na carreira docente universitária; inserção no contexto universitário; a experiência como mobilizadora da aprendizagem de ser professor; a formação do professor e o campo de atuação; formação para a pesquisa e atividades formativas.

Esses elementos expressam as dimensões relacionadas aos percursos pessoais e profissionais, a formação do professor e as experiências vivenciadas na docência. Reforçamos, assim, nosso entendimento de que não há como compreender o trabalho docente desvinculado da trajetória desse professor, uma vez que são as experiências e, também, a tomada de consciência do inacabamento que potencializam a aprendizagem do ser professor.

A segunda dimensão, intitulada ***trabalho pedagógico***, é constituída por elementos categoriais que direcionam a organização do trabalho docente, nomeados como: planejamento e a organização da aula; a matriz curricular e as ementas das disciplinas; a dinâmica pedagógica; as exigências de uma aula teórica e de uma aula prática; o processo avaliativo e as redes de apoio pedagógico.

Esses elementos expressam como o professor iniciante realiza a sistematização da aula, visando os conteúdos e conhecimentos previstos nas ementas das disciplinas que ministram, bem como o modo como desenvolvem o trabalho pedagógico em sala de aula e a sua atuação docente no contexto universitário.

A ***dinâmica institucional*** constitui-se como um eixo articulador das dimensões dos processos formativos e trabalho pedagógico. Os elementos que expressam essa conexão estão relacionados à iniciação na docência universitária, aos desafios e aos enfrentamentos docentes na organização do trabalho pedagógico e à ausência de apoio aos professores iniciantes que ingressam na universidade.

## 4 ANÁLISE DOS ACHADOS: AS NARRATIVAS DOCENTES

A categoria ***aprendizagem da docência do professor iniciante universitário*** se constituiu a partir de um conjunto de elementos expressos sobre a trajetória pessoal e profissional, a carreira docente universitária e a organização do trabalho pedagógico. Com o objetivo de compreender os desafios e enfrentamentos na docência dos professores iniciantes na Educação Superior, buscamos conhecer as experiências formativas constituintes da aprendizagem do ser professor no contexto universitário.

Apresentamos os caminhos trilhados, tendo como base as narrativas dos professores universitários da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que colaboraram com este estudo, ao expressarem suas experiências, suas concepções e significações em relação à profissão docente e, concomitantemente, tiveram a oportunidade de refletir sobre essa atuação no Ensino Superior.

Esse processo de análise que construímos nos permitiu compreender os significados e os sentidos produzidos sobre a profissão docente na universidade e como cada docente está se constituindo como professor. Ao tomarmos as narrativas recolhidas, fomos desafiadas a refletir sobre o professor iniciante no Ensino Superior, a partir de elementos pertinentes que subsidiam essa atuação docente na universidade. Por isso a necessidade de (re)pensar e refletir sobre a formação dos professores e os processos formativos.

### 4.1 PRIMEIRA DIMENSÃO: PROCESSOS FORMATIVOS

O conhecimento da formação pessoal e profissional dos professores, os processos formativos vivenciados foram essenciais para as interlocuções acerca dos desafios e dos enfrentamentos na profissão. Segundo Isaia, Maciel e Bolzan (2011), a carreira docente divide-se em três momentos: a fase inicial, até cinco anos de atuação; a intermediária, de seis anos até quinze anos de profissão e a final, dos dezesseis anos em diante.

Compreendemos que esses momentos estão atrelados à trajetória docente, que contempla a formação acadêmica, a graduação e a pós-graduação, bem como a formação continuada, as instituições de formação, as experiências (ISAIA; BOLZAN, 2008) e contempla os processos formativos, inter e intrapessoais, alicerçados na

relação entre a formação e o tecer do processo formativo em andamento (ISAIA; BOLZAN, 2008). Ou seja, não há como entender os sujeitos desvinculados dos processos formativos, sendo que são estes que dão sustentação para a construção da docência. “Considera-se que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico (BOLZAN, 2002, p. 22).

As dimensões profissionais e pessoais constituem o ser docente e estão implicadas nos processos formativos, em que o sujeito encontra meios para formar-se e estabelece percursos formativos que visam um direcionamento para sua formação. Nóvoa (2009, p. 38) ressalta: “que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais [...]”.

Os **processos formativos** dos professores iniciantes não são lineares, eles são produzidos durante a Educação Básica e a Educação Superior. Para entender esses percursos, buscamos compreender as trajetórias formativas dos docentes iniciantes. Apresentamos a seguir os elementos que constituem essa dimensão: o ingresso na carreira docente universitária; a inserção no contexto universitário; a experiência como mobilizadora da aprendizagem de ser professor; a formação do professor e o campo de atuação; a formação para a pesquisa e as atividades formativas.

Os excertos<sup>45</sup> que seguem relatam as trajetórias anteriores ao ingresso na universidade e expressam os percursos formativos adotados pelos professores:

Antes de entrar na engenharia, fiz escola técnica. Então tive um período na indústria, incentivado pelos colegas da indústria, retornei para fazer faculdade. Passei no vestibular e ingressei em Engenharia Elétrica, em torno do 5º semestre, comecei a fazer iniciação científica e foi aí que comecei a ter gosto pela pesquisa. Após, concluir a engenharia, fiquei mais um período na indústria, um período curto, 6 meses de estágio. Ao ter o gosto pela pesquisa ao longo da graduação, no final do curso, decidi que iria fazer mestrado. Fiz o mestrado com o mesmo orientador e depois ingressei no doutorado, onde fiz docência orientada, gostei de ministrar aulas, meu orientador era bem metódico, ele falou é esse tópico que você vai lecionar e aqui está o material. Então pude pegar alguns tópicos específicos da disciplina e percorrer esses tópicos, foi bem planejado. No doutorado, como eu já tinha a intenção de ser professor, fui tomando gosto, só eu não sabia se iria ir para o curso superior ou nível técnico, ingressei no curso Programa Especial de Graduação (PEG) de formação de professores para educação profissional da UFSM. Durante o PEG fiz estágio no colégio técnico, lecionei uma cadeira de automação. Depois fiz o concurso público e comecei a atuar na graduação (Professor Luís, 2013).

---

<sup>45</sup> Quando mencionamos a palavra excertos, são fragmentos das narrativas. Quando mencionamos narrativas, são as narrativas na íntegra.

Iniciei minha carreira como aluno de SENAI, na área de mecânica juntamente com o 2º grau e o curso técnico em mecânica. Procurando progredir nos estudos, fiz a minha graduação em Engenharia Mecânica, na Universidade de Passo Fundo (UPF) e comecei a trabalhar ao mesmo tempo. Ao término da minha graduação, resolvi fazer o mestrado e doutorado em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e saí da indústria, não tinha tanta facilidade de progredir, então optei por seguir os meus estudos. Acabei conhecendo a área acadêmica, achei interessante seguir a carreira docente, eu já fazia algumas atividades que tinham relação com docência dentro da empresa, que era ensinar os funcionários como fazer as coisas. Eu já tinha um pouco de facilidade para essa área docente, por isso optei por fazer o mestrado, o doutorado, entrar na carreira docente, prestar concurso e começar a dar aula (Professor Tiago, 2014).

Fiz a graduação na UFRGS em Porto Alegre e fui trabalhar na indústria. Sou Engenheiro Mecânico e na graduação eu não tinha nenhum interesse em fazer mestrado. Na indústria me dei conta do quanto gostava da área acadêmica, resolvi fazer o mestrado, não queria fazer o doutorado na UFRGS, depois de já ter feito o mestrado lá. Fiquei procurando uma oportunidade para fazer fora e fui fazer em São Paulo, no ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), fiz trabalhando. Após, fiquei um tempo em consultoria e apareceu a oportunidade. Prestei este concurso e fui aprovado para a Engenharia Mecânica, não especificamente para a Engenharia Aeroespacial, mas atuo junto (Professor Fernando, 2015).

As narrativas dos sujeitos da pesquisa manifestam suas trajetórias de formação, demonstram os caminhos escolhidos e como cada docente foi se constituindo por meio das dimensões pessoais e profissionais. Tais trajetórias se constituem a partir das experiências vivenciadas no âmbito acadêmico e dos caminhos trilhados como estudantes na Educação Superior, antes de se tornarem professores. Desse modo, compreendemos que os processos formativos dos professores, após a conclusão da graduação, foram direcionados para a pós-graduação, realizando os cursos de mestrado e de doutorado. De acordo com Bolzan (2016), a dinâmica institucional que movimenta e tenciona os processos formativos nos cursos que a configuram a partir da estrutura organizacional pensada e ofertada à formação.

Assim, reconhecemos que a formação desses professores foi uma sequência de cursos de graduação e pós-graduação que os levaram ao **ingresso na carreira docente universitária**, por meio de concurso público na instituição de ensino superior em que hoje atuam. Cabe a instituição definir como fará a recepção dos novos professores, como será o acolhimento e o apoio àqueles docente que estão iniciando a docência.

As narrativas dos colaboradores explicitam quando a docência passou a ser uma escolha, tendo em vista que, durante os cursos de graduação, essa possibilidade não era vislumbrada, visto que não tinham a intenção de serem

professores. Os processos formativos percorridos/trilhados no âmbito acadêmico e a oportunidade de realizar um concurso público levaram ao ingresso na carreira docente universitária. As narrativas abaixo explicitam isso:

No doutorado, abriu concurso para uma área que eu não tinha conhecimento, não tinha estudado na graduação, uma área afim da elétrica que eu não tinha formação. Os colegas que já são professores aqui, hoje colegas, me incentivaram a fazer o concurso. Me afastei do doutorado, me preparei para o concurso e fui aprovado. Para ingressar na universidade, ter doutorado era pré-requisito e eram duas vagas. Acabaram me chamando logo após terminar o doutorado. Meu colega passou em primeiro e passei em segundo. Eu professor mais novato acabei indo para área que os outros professores não queriam lecionar. Porém, as oportunidades foram surgindo e eu fui abraçando. O gosto começou na graduação, me sinto muito feliz com a profissão que eu escolhi (Professor Luís, 2013).

Antes de terminar o doutorado, tive a oportunidade de fazer concurso na UFSM. Fiz o concurso, passei e agilizei minha defesa, defendi minha tese e desde então estou aqui. Passei no concurso no final de 2012, fui chamado em fevereiro de 2013, vou terminar o estágio probatório em fevereiro de 2016 (Professor Pedro, 2013).

A partir da pós-graduação é praticamente a única opção de trabalho que a gente tem na universidade, trabalhar com a docência é nossa única opção, não que eu não goste, mas sempre gostei mais de pesquisa do que da atividade de sala de aula, apesar de gostar das duas (Professor João, 2014).

Não sei bem como foi que decidi seguir a carreira, sou físico. Mas sempre quis ser professor, desde a época do ensino médio, mas não queria dar aula na escola, então acabei fazendo bacharelado. Fiz mestrado e doutorado, toda minha formação foi na UFRGS. Quando estava terminando o doutorado, chega um momento que tu tens que decidir o que você vai fazer da tua vida e comecei a procurar algumas oportunidades. Tinha o concurso aberto aqui, sem muita pretensão, justamente porque não tinha terminado o doutorado, resolvi me inscrever, fui aprovado, terminei o doutorado em tempo hábil e me mudei para cá (Professor Augusto, 2015).

Essas narrativas demonstram que a formação acadêmica e as oportunidades de trabalho não seguem um mesmo ritmo, nem sempre o tempo de formação, o tempo previsto para o término do curso é condizente com as oportunidades que surgem para se tornar docente no Ensino Superior. O concurso público surgiu quando estavam fazendo o curso de doutorado, ou seja, ainda não tinham concluído a pós-graduação, para poder fazer o concurso público. Desse modo, os professores colaboradores explicitaram, nos excertos, a necessidade de finalizar o doutorado em menor tempo, para que fosse possível assumir a vaga no concurso realizado na universidade.

Assim, pautamos nossas reflexões nas implicações desse aligeiramento, tendo em vista os conhecimentos implicados nesse processo, o desenvolvimento e a conclusão da pesquisa. Cunha (2006, p. 65) discute, em seus estudos, a



apropriação dos conhecimentos acadêmicos atrelados às condições de formação na pós-graduação ao afirmar que o “aligeiramento da formação e as condições de ingresso sugerem uma condição superficial de apropriação do conhecimento específico”; o que para nós caracteriza a incipiência na atividade docente dos ingressantes na instituição de Ensino Superior.

É possível destacarmos, diante desta situação, que as exigências à carreira docente estão relacionadas à titulação e não necessariamente aos conhecimentos pedagógicos para atuar na docência. Cunha (2004) destaca que a formação docente de Ensino Superior sustenta ainda a ideia de direcionar os esforços na dimensão científica, e segundo a autora (p. 527): “para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção”.

Nesse sentido, após a realização do concurso, foram aprovados e assumiram as vagas como docentes da IES, sendo esta uma fase rápida de transição de estudante para professor. Compreendemos que **a inserção no contexto universitário** foi consequência de uma oportunidade de realizar o concurso, como uma alternativa de trabalho, sendo assim, o ingresso no magistério superior ocorreu de modo circunstancial.

Um elemento manifestado nas entrevistas diz respeito aos critérios avaliativos nos concursos públicos para professores do Ensino Superior, enfatizando que a seleção apresenta uma ênfase na pesquisa, o que pode ser vislumbrado também nos estudos de Zabalza (2004, p. 127) que afirmam: “uma das contradições subjacentes à identidade profissional dos professores universitários é que se busca nela uma formação orientada para o emprego, mas eles são selecionados em função das competências em pesquisa”.

Acreditamos que esses critérios poderiam ser revistos pela dinâmica institucional, buscando analisar e definir aspectos relacionados à docência que precisam ser observados, uma vez que a valorização do profissional está atrelada à produção científica, não sendo exigidos conhecimentos teóricos e práticos referentes à docência na análise dos candidatos que realizam concursos, conforme a narrativa a seguir:

Não há uma formação voltada ao ensino superior. Os cursos de pós-graduação são voltados à pesquisa, mas nem sempre um grande pesquisador vai ser um bom professor, mas parece que isso não é levado em conta, parece ser trivial. Considera-se inclusive na seleção dos concursos, muito da formação em pesquisa, a qual conta

pontos, apesar de ter também a parte didática e teórica, não se tem formação específica para isso. O que define a seleção dos concursos é a titulação do professor e a experiência na pesquisa. No Brasil, se o aluno está realizando um curso de pós-graduação, é porque quer trabalhar no ensino superior, não tem outra área de atuação, e isso deveria acarretar uma espécie de formação didática, ou até uma política institucional (Professor João, 2014).

Esse excerto leva-nos à reflexão acerca dos concursos públicos existentes e de quem são os professores iniciantes que estão ingressando nas IES, ou seja, como ocorre a inserção do professor na Educação Superior, quais os sentidos e os significados que esses sujeitos atribuem à profissão docente. E, ainda, a necessidade de uma política pública institucional visando à formação para a docência, pois “o fato dos concursos não incluírem a valorização da formação e dos saberes pedagógicos também reforça a condição de desprestígio dessa perspectiva para a docência” (ZANCHET et al., 2012, p. 152).

Considerando essa desvalorização da formação e dos saberes pedagógicos e a inexistência de uma preparação específica para a docência no Ensino Superior, a inserção nesse contexto, às vezes, é “acidental”, diante de uma possibilidade de trabalho que surgiu, revelando que não foi a primeira escolha profissional. As narrativas que seguem expressam os motivos da escolha pela docência.

Tive certa influência dos meus pais, por eles serem professores universitários também, por saber como é ser professor. Em relação à docência, o mestrado foi mais direcionado à docência do que o doutorado. No mestrado como eu era bolsista, tive que fazer as docências orientadas, tive contato com a docência, preparar aula, ministrar aula e no doutorado, não tínhamos à docência orientada. Mas tive experiência de docência, porque às vezes tive que substituir o professor orientador. Os programas de pós-graduação não focam a docência, no mestrado e no doutorado, você foca a pesquisa, percebi que o foco é a pesquisa, habilitam você a ser um pesquisador, mas não um professor (Professor Pedro, 2013).

Sou formado em letras-português e inglês licenciatura na UFRGS, então tive a iniciação à docência no curso, porque nós fazíamos estágios em docência. Fiz estágios tanto em escola de ensino fundamental e de ensino médio, no ensino de português e de inglês. Atuei em escolas públicas em Porto Alegre e logo depois que me formei, comecei a trabalhar em cursos de inglês como professor. Até iniciar a pós-graduação na UFRGS, logo em seguida, comecei a formação como pesquisador. No período da pós-graduação, me afastei da docência, porque tive bolsas de estudo, tanto no mestrado quanto de doutorado em linguística. Essas bolsas envolviam pesquisa, não exigiam nenhum tipo de atividade docente. Então todo o período da pós-graduação, fiquei imerso na pesquisa (Professor João, 2014).

O professor Pedro, que ingressou no ano de 2013 na instituição, demonstra a influência dos pais sobre a escolha pela docência. Quanto à sua formação acadêmica, o mestrado foi mais direcionado à docência, visto que teve experiências com a disciplina de docência orientada, preparando e ministrando aulas para uma

turma específica na universidade, durante este período. Mas enfatiza que, no doutorado, a formação foi direcionada para a pesquisa, almejando que o estudante fosse um pesquisador.

Para o professor João, a escolha pela docência se deu no momento do vestibular, quando realizou a inscrição no vestibular para o curso de letras. Assim, podemos identificar no curso de graduação, na licenciatura, a formação com ênfase à docência, sendo permeada com atividades práticas e com estágios supervisionados nas escolas. No entanto, o mesmo professor também afirma que seus estudos no curso de mestrado e doutorado o prepararam para a pesquisa. Observamos que, durante a graduação e a pós-graduação, os percursos formativos foram direcionados à área específica da formação e não à docência. Apenas um dos professores entrevistados realizou sua formação inicial no curso de licenciatura em letras, dessa forma, a docência foi uma escolha na formação inicial.

Diante disso, evidenciamos que a questão da escolha pela docência tem relação com a formação inicial e a profissão desejada. Quem busca realizar um vestibular para um curso de licenciatura, almeja a docência, diferente daquele que buscou um curso de bacharelado, no qual a docência surge como uma possibilidade de atuação. Quando realizaram o vestibular, não pensavam em ser docentes, pensavam em atuar na sua área específica. No entanto, os processos formativos não os direcionaram à docência, e estes sujeitos só começaram a pensar sobre a multiplicidade de elementos que constituem o trabalho docente quando se inseriram na universidade.

As narrativas ratificam que a formação acadêmica é direcionada à pesquisa, tendo como premissa a formação de pesquisadores nos programas de pós-graduação. Sendo assim, os professores iniciantes que atuam nas IES vivenciaram uma formação para a pesquisa em detrimento à formação docente, até porque a Educação Superior não possui regulamentação específica. Cunha (2010, p. 217) afirma que os Programas de Pós-Graduação em Educação, “[...] não contemplam a formação de professores do ensino superior como uma política institucionalizada. Em geral, apenas oferecem seminários/disciplinas obrigatórias/eletivas para os seus alunos [...]”.

Como esses professores iniciantes tiveram experiências anteriores na universidade como estudantes, passaram a refletir a respeito do trabalho docente, buscando compreender como devem atuar na docência, ou seja, estão aprendendo

a profissão docente, a partir das experiências vivenciadas ao longo de seus processos formativos na própria universidade. Isaia e Bolzan (2008, p. 121) expressam que o processo formativo se constitui “a partir de experiências vividas pelos professores e que, pela sua significância intra e intersubjetiva, transformam-se em experiências formativas”. Nesse sentido, destacamos o conceito de simetria invertida, que é expresso nas narrativas, em que o aprender a ser professor está relacionado com as experiências formativas que foram vivenciadas, como estudantes, em sala de aula.

Essa constatação corrobora o que diz Marcelo Garcia (1999, p. 205), “[...] existe uma socialização prévia durante os anos em que o futuro professor foi aluno, observou professores a ensinar [...]”, revelando a simetria invertida como uma espécie de espelhamento, de modo que o professor iniciante se baseia nos professores que teve durante a sua formação, reproduzindo os modos de atuação docente de seus antigos professores, tendo-os como exemplo. Isso foi evidenciado nos excertos narrativos que seguem, as ações intra e intersubjetivas foram adotadas pelos sujeitos ao se referirem aos processos formativos:

Apreendi muito nas observações de aulas que tive, lembro, quando vou ministrar no curso de letras, de como foi ministrada aquela disciplina durante a minha graduação. Eu aprendi comigo mesmo. Claro que pareço pretencioso dizendo isso, mas eu sempre fui muito observador, tenho a experiência de 11 anos na universidade como aluno, assistindo aula. Sempre me baseei nas aulas que eu tive. Porque a gente não é preparado para o ensino em nível superior; ao menos nos cursos que fiz não há esse tipo de preparação, toda minha formação na licenciatura foi para atuação no ensino fundamental e no ensino médio (Professor João, 2014).

O que eu fiz até agora foi copiar o exemplo que tive a vida inteira na minha formação acadêmica, as minhas aulas seguem a mesma linha das aulas que tive, o que eu não vejo com bons olhos isso. Não tenho a preparação para sala de aula, não tenho uma formação específica para isso, a saída imediata que encontrei foi essa (Professor Augusto, 2015).

Os conhecimentos específicos dos professores e suas concepções acerca do ensino, da docência e da sala de aula revelam o percurso de formação e a dinâmica institucional anteriormente vivenciada como estudantes, de modo a refletir sobre a implicação disso no contexto universitário.

Como não há formação específica para atuação no Ensino Superior, os docentes se produzem a partir de modelos e de exemplos de professores que tiveram na graduação e na pós-graduação. A conduta pedagógica é atrelada à

cultura acadêmica a qual vivenciaram, isto é, com base na experiência que tiveram como alunos e com os professores na universidade.

Segundo o Parecer CNE nº 09 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores o conceito de simetria invertida diz respeito ao fato de que o docente: [...] aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica a coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional (BRASIL, 2001, p. 30).

Compreendemos que, nesse processo, o estudante reflete acerca das vivências positivas da sala de aula, desenvolvendo a sua atuação docente no mesmo local e que isso se dá de forma invertida, o lugar é o mesmo, o que mudou foi o tempo e o espaço. Segundo Oliveira (2009, p. 1), a simetria invertida quer dizer que “o fato do futuro professor ser preparado em um lugar similar ao que irá atuar, demanda que haja coerência entre o que é experienciado como aluno durante a formação e o que se espera de sua prática como docente”.

Tendo em vista a formação técnica dos sujeitos da pesquisa, podemos indicar que as docências desses professores iniciantes partem de suas vivências como estudantes, ou seja, estes professores buscam, nas experiências de estudantes universitários, elementos que possam lhes constituir como docentes.

Segundo Mello (2000, p. 102), “a situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno”. As experiências que este professor vivenciou como aluno, na universidade, fazem com que ele tenha uma reflexão a respeito da atuação docente, o que implica na simetria invertida às avessas, que é quando o professor não reproduz as experiências negativas que ele vivenciou enquanto era estudante, conforme as narrativas:

Tento não emitir aqueles comportamentos que eu não gostava nos meus professores, então os professores bons eu tomei como exemplo, os professores ruins eu tomei como exemplo também pelo menos do que não fazer por exemplo, não ser desorganizado, tentar ser desorganizado em sala de aula, ser transparente no método de correção de provas, se o aluno entrou em contato, ser rápido ao dar a resposta (Professor Luís, 2013).

Fico pensando em como foi aquela disciplina e isso vai guiando a minha prática, até mesmo do que eu não gostava que faziam nas aulas. O meu estilo de aula é mais voltado para pós-graduação, porque justamente é esse o meu referencial, o referencial da minha experiência, baseado na experiência como aluno de graduação e pós-graduação e também ao ministrar as disciplinas (Professor João, 2014).

As narrativas dos professores expressam que os aspectos negativos, vivenciados como estudantes, não serão reproduzidos por eles na sala de aula. De acordo com Oliveira (2009), os docentes, ao invés de ensinarem em conformidade com as situações de aprendizagem que vivenciaram, irão ensinar de forma distinta ou até oposta a tais experiências de formação.

O desafio é a passagem do professor se perceber como ex-estudante da universidade e ver-se como professor na instituição (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), buscando constituir-se como profissional ao compreender a profissão docente e os modos organizacionais da dinâmica institucional e pedagógica da universidade. Esse momento é caracterizado por um processo de autoformação, de (re)construção e de reflexão do professor para desenvolver suas aulas, diferentemente das aulas vivenciadas na condição de estudante, porque “trazem consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 53).

Assim, compreendemos que a formação docente se caracteriza por aprendizagens nos quais os professores buscam o desenvolvimento profissional ao longo da vida. O processo de aprendizagem docente começa na formação inicial e perpassa toda a carreira na profissão. A aprendizagem da docência, segundo Bolzan (2010), é um processo que se estabelece durante a vida profissional, exigindo que os professores compreendam os processos formativos vivenciados, tomando-os como potencializadores de uma aprendizagem permanentemente. Para esse processo não existe uma receita ou uma maneira de aprender a profissão, o que existem são possibilidades para essa consecução (ISAIA; BOLZAN, 2004). O tecer desses caminhos são evidenciados nas narrativas que seguem:

Quando a gente entra na carreira docente a gente sente prazer em ensinar aos alunos e a gente vê que eles estão aprendendo o que a gente está transmitindo, a transmissão do conhecimento. Para mim, é o principal na carreira docente, entre todos os pilares que a gente tem de trabalho, o ensino é o principal e o ensinar o aluno é fundamental, fazer com que eles aprendam o que a gente está transmitindo. O aprender é todo dia, aprendemos uma coisa nova com os alunos, com os colegas de departamento, com a vivência na carreira docente e buscando conhecimentos novos a gente vai sempre aprendendo. Acredito que até o final da minha carreira com certeza vou estar aprendendo coisas novas e vivenciando atividades novas, porque a gente trabalha na docência, a gente desenvolve projetos novos também. Não temos uma atividade monótona, a gente sempre tem coisas novas, sempre está evoluindo, aprendendo coisas a mais (Professor Tiago, 2014).

O que percebo é que aprendi muito teoricamente, fui forçado a revisar uma série de conceitos que eu tinha antes e estou me sentindo muito mais confiante em determinados tópicos que tenho dado. Também mais me senti assim pelo retorno de alguns alunos, então tu vêes que vale a pena se esforçar (Professor Fernando, 2015).

O aprender depende de cada um, é muito particular, não sei se existe uma maneira do professor ensinar todo mundo. Mas acho que é um trabalho compartilhado entre o aluno e o professor. Então, me vejo como um facilitador do aprendizado. Dentro da sala de aula, a dinâmica é essa, é uma troca, na verdade estou aprendendo, provavelmente, muito mais que os meus alunos neste semestre (Professor Augusto, 2015).

O modo como cada professor aprende a docência e vive a profissão é único e singular. Esses docentes destacaram que aprendem concomitante com os alunos, sendo mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem. E quanto ao aprender docente, identificamos que essa aprendizagem é potencializada pelo inacabamento docente e pela tomada de consciência de que, até o final da carreira, estarão aprendendo.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 92) corroboram ao enfatizarem sobre essa questão que “aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais”.

Ainda sobre o processo de tomada de consciência do significado e do sentido da profissão docente, podemos afirmar que estes envolvem os processos formativos vivenciados pelo sujeito e como este os constitui na trajetória docente. Mizukami (2000, p. 143) discute também esse processo de aprendizagem permanente e contínua de ser professor ao colocar que: “Os processos de aprender a ensinar a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido”.

O processo de desenvolvimento profissional docente está sendo construído ao longo da trajetória pessoal e profissional, na qual a universidade constitui-se como um lugar formativo à medida que os docentes vão adquirindo experiências nesse contexto. Nessa direção, consideramos também **a experiência como mobilizadora da aprendizagem do ser professor** como um elemento importante dessa dimensão formativa de tornar-se professor.

Nesse viés, compreendemos que essa aprendizagem está direcionada aos seus processos formativos, às experiências pessoais e profissionais dos sujeitos, a cada disciplina e turma que trabalham e às diversas atividades que os professores iniciantes desenvolvem na universidade. De acordo com Isaia (2006), a

aprendizagem docente implica na apropriação de conhecimentos, de saberes e de fazeres que estão vinculados à atividade docente. Ao questionarmos os professores sobre a aprendizagem de ser professor, eles destacaram que:

As experiências de um semestre para o outro, me ajudam, principalmente no conteúdo, imaginei inicialmente que uma técnica, uma metodologia de ensino fosse melhor para um determinado conteúdo e depois percebi que não, que talvez fosse melhor fazer de outra forma. Principalmente, em relação aos conteúdos, mudei algumas estratégias de ensino, porque percebi que o aluno aprende mais, se eu utilizar outra metodologia de ensino e também avaliações, como avaliar determinado conteúdo, isso evolui de um semestre para o outro, formas de avaliação daquele conteúdo, isso eu evoluo constantemente para ver se realmente ele está absorvendo aquele conteúdo (Professor Pedro, 2013).

O aprender a ser professor é na “marra”. Tem que cumprir essa ementa e te vira! Nessa aprendizagem está constituído, a experiência, se houver a continuidade entre a disciplina, a minha tranquilidade para dar aula é muito maior. Se eu comparar as duas disciplinas que mantive no semestre anterior para este a qualidade aumentou, ainda tenho coisas para melhorar e estou observando e inclusive a minha facilidade em ministrar o conteúdo (Professor Fernando, 2015).

A minha aprendizagem foi mais na experiência mesmo, lidando com situações adversas. No início você não tem experiência nenhuma da docência/de docente, você não sabe como lidar com algumas situações, até na teoria também, algumas coisas você não tem o preparo inicial de como responder, como administrar uma situação dentro da sala de aula e vou aprendendo é ao longo do tempo, perguntas dos alunos também, perguntas que às vezes a gente não está preparado para responder aos alunos. Às vezes a gente não responde diretamente em sala de aula, a gente busca o conhecimento e traz para a próxima aula e é uma coisa que a gente vai aprendendo, da próxima vez que me perguntar já vou ter essa resposta. Sempre vou buscar uma resposta para trazer para a sala de aula, se não tenho no momento, busco responder na próxima aula, ou definir uma atividade que tenha relação com a pergunta do aluno. A gente vai aprendendo e acredito que com o passar do tempo a gente vai ficando mais preparado (Professor Tiago, 2014).

Os docentes enfatizaram que a aprendizagem de ser professor se constituiu com base nas experiências com a docência, com as experiências após cada semestre de aulas. Para esses professores que são iniciantes na profissão, os desafios e os enfrentamentos têm potencializado essa aprendizagem. A produção de sentido na e da docência, contempla a “[...] a identificação das vivências formativas, as quais expressam as singularidades dos processos de aprender e ensinar” (BOLZAN, 2014, p. 18).

Desse modo, identificamos a complexidade da profissão, reconhecendo que ela abrange um processo contínuo de aprendizagem. Sendo assim, a formação docente implica a ideia de autoformação, heteroformação e interformação amplamente discutida por Vaillante e Marcelo Garcia (2012). Estes elementos são potencializadores da aprendizagem de ser professor, implicando no modo como o



docente vivencia seus processos formativos, a partir da reflexão sobre a própria formação e, conseqüentemente, da tomada de consciência sobre ela, entendendo o inacabamento do ser professor. Ainda, segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 31):

É que independente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. E no surgimento e manutenção dessa motivação assumem um papel fundamental as ilusões, os projetos pessoais, os outros, os contextos vitais nos quais nos desenvolvemos.

No processo de autoformação, o docente está em contínua construção, à medida que se reconhece sua situação de incompletude em relação à formação humana e a formação docente (BOLZAN; ISAIA, 2008). A heteroformação docente envolve a tomada de consciência do professor sobre o seu papel de formador, fundamental para compor espaços-tempo formativos capazes de mobilizar a aprendizagem do ser professor. Sendo que o compartilhamento das experiências entre colegas é de suma relevância e essencial à aprendizagem docente. A interformação configura-se como uma ação formativa que permite ao professor aprender por meio do compartilhamento entre colegas (MARCELO GARCIA, 1999).

Além do desafio da docência, o professor do Ensino Superior deverá atender aos princípios da universidade, que contemplam atuar na pesquisa e na extensão, e que são considerados como princípios indissociáveis.

Ressaltamos que a Constituição Federal de 1988, no artigo 207, enfatiza que as universidades obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a LDB, Lei nº 9394/96, reforça a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Na universidade, essas dinâmicas são mobilizadas pelo tripé, ensino, pesquisa e extensão, que configuram a atuação do professor e a cultura universitária, a partir do contexto histórico, político e social (BAKTHIN, 2010a, 2010b; VYGOSTKI, 1991, 1994; LEONTIEV, 1984). O que é um desafio para o professor iniciante, pois seu foco, ao chegar na universidade é o ensino prioritariamente na graduação. As narrativas que seguem explicitam isso:

No primeiro semestre de profissão, a minha produção caiu vertiginosamente, porque tem que preparar aula e isso toma tempo, esse é o tempo que você estaria trabalhando em um laboratório, orientando algum aluno. Quando a gente ingressa não temos alunos de mestrado ou doutorado, se quero produzir, tenho que escrever meu próprio artigo, se não tenho tempo, minha produção cai. Então, tenho que arrumar tempo (Professor Luís, 2013).

Reduzi bastante meu ritmo de pesquisa, depois que iniciei à docência, principalmente agora por ter um cargo administrativo que é de subcoordenador, acabo me envolvendo em questões administrativas que me roubam tempo da pesquisa, me envolvendo em dar uma aula melhor, em montar uma aula mais atraente para o aluno, visualmente aos slides dedico mais tempo a isso, procuro fazer minhas aulas mais atrativas, acabo perdendo mais tempo com isso e pesquisando menos. Tenho bolsistas, orientandos de graduação, no mestrado não, porque não atuo na pós-graduação, justamente por não ter a pontuação necessária para entrar no programa. Procurei focar mais no ensino, participei do colegiado do curso desde o início, agora estou querendo entender da parte administrativa e talvez minha estratégia seja ir para a pós-graduação (Professor Pedro, 2013).

O dilema do professor universitário nesse momento é esse: enquanto as agências de fomento cada vez mais exigem que o professor seja um pesquisador em tempo integral para conseguir produzir e ter a produção que eles exigem, a gente tem a carga horária de ensino, e o desejável ainda seria que fizéssemos extensão. O professor que atua em ensino, pesquisa e extensão, tem que se dividir, além de atuar em funções administrativas, o que é um grande complicador. Alguns sistemas de educação superior na Europa, há vagas de professor pesquisador e há vagas de professor como docente. As coisas não são necessariamente interligadas. Apesar da pesquisa ter um papel importante na docência, talvez a exigência pudesse ser um pouco diferente. Por exemplo, a nossa atuação na pós-graduação vai exigir uma dedicação para a pesquisa. O professor iniciante na universidade tem uma carga horária em geral maior do que os outros professores mais antigos dos departamentos, e mesmo assim precisa pesquisar se tem pretensão de atuar na pós-graduação, já temos que estar orientando a iniciação científica, registrando projetos, atuando com ensino e pesquisa, não é fácil (Professor João, 2014).

Quanto ao ensino, à pesquisa, à extensão, e também a gestão, a universidade requer o envolvimento do docente nas quatro dimensões. Então, a atuação docente acaba sendo complexa, pois estes precisam desempenhar diferentes funções no contexto universitário. Sobre essas atribuições aos docentes do Ensino Superior:

falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica) (VASCONCELLOS, 1999, p. 25).

Como a profissão docente na universidade é algo novo, o professor iniciante desconhece o modo de atuação no Ensino Superior e o modo organizacional da instituição. Como seu ingresso na instituição é recente, não há como ele compreender as implicações da dinâmica institucional e pedagógica no contexto universitário.

Outro desafio para o professor iniciante na universidade é a relação entre **a formação do professor e o campo de atuação**. Este é “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional” (MARCELO

GARCIA, 1999, p. 28). A LDB, em seu artigo 66, prevê que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Porém, Morosini (2000, p. 12) destaca que “a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio [...] parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua”.

Desse modo, como a formação de professores na pós-graduação é direcionada para uma formação específica, ao receberem as disciplinas que precisarão ministrar no semestre letivo, os professores se deparam com uma diversidade de áreas, cursos e conteúdos. As narrativas que seguem demonstram isso:

As cadeiras que leciono no ensino superior, tive na graduação, mas são aquelas cadeiras complicadas, que o aluno não gosta muito. No meu primeiro semestre recebi uma disciplina de outro curso, da área da informática para lecionar, me deparei com disciplinas em que eu não tinha o conhecimento para lecionar. Então, preparei o material, estudei, comprei livros e preparei aquele primeiro semestre, no outro ano a disciplina passou para o professor da área (Professor Luís, 2013).

As disciplinas na minha pós-graduação foram muito direcionadas para uma área específica. Quando cheguei peguei três disciplinas que não tinha a parte teórica e prática, pelo menos duas delas, das três que recebi. Tive que buscar conhecimentos para desenvolver essas disciplinas, que eu tive na graduação. A terceira disciplina foi a parte experimental que trabalhei na pós-graduação, aula de instrumentação, então tive um pouco mais de facilidade. Mas as outras duas iniciei do zero, pegando os livros e estudando para poder passar para os alunos (Professor Tiago, 2014).

As disciplinas de produção textual em outros cursos, é um desafio, porque a minha formação como linguista, é uma formação teórica, não voltada para a prática. Então, eu não tenho formação linguista aplicada em nenhum outro tipo de disciplinas, mas eu tive a produção textual (Professor João, 2014).

Um enfrentamento no primeiro semestre foi pegar uma disciplina que não é da minha área e tive que aprender, antes de ter que ensinar, não dá tempo de absorver para poder passar adequadamente o conhecimento (Professor Fernando, 2015).

Na universidade pública, cada professor está vinculado a um departamento específico, de acordo com a sua área do concurso público que realizou. Quanto à dinâmica institucional, os departamentos dos cursos de graduação são responsáveis pela distribuição das disciplinas, bem como pela oferta de informações sobre os modos organizacionais de cada curso e da matriz curricular. Nesse sentido, as narrativas revelam o desafio que é a atuação no Ensino Superior, sendo que o professor não tem como escolher ministrar apenas disciplinas vinculadas à sua área

de conhecimento. Ao longo das falas, apenas dois professores entrevistados destacaram que sua formação tem relação com o campo de atuação na universidade:

A engenharia de produção envolve várias áreas, o meu concurso foi amplo. Desde que comecei a ministrar disciplinas na UFSM, já ministrei nove disciplinas diferentes, agora faz um ano e pouco que estabilizei nas mesmas. Minha formação tem relação com o campo que venho atuando nos cursos de engenharia mecânica, de engenharia química e de engenharia de produção (Professor Pedro, 2013).

As disciplinas que ministrei são disciplinas das quais eu tinha formação específica para ministrar, conseguia organizá-las da maneira que eu achava melhor. Então foi uma experiência, na verdade extremamente agradável, uma experiência tranquila em relação à docência, eu não tive problema algum, fora o problema do trabalho imenso constante e muito maior do que 40 horas, um trabalho incessante praticamente aqui e fora. O segundo ano de atuação é muito revelador, porque se consegue conciliar o tempo, porque é uma preparação secundária, uma reorganização do material. Já tenho experiência do que funciona bem e do que não funciona bem, do tempo, do que deu para fazer na disciplina e o que não deu, para compactar certas coisas e explorar outros tópicos, é possível dar passos além. Imagino que o terceiro ano de atuação vai ser ainda melhor, especialmente pelas disciplinas que vou ministrar novamente (Professor Pablo, 2014).

Essas narrativas revelam que os professores que passaram no concurso público, para serem docentes no Ensino Superior, conseguem atuar no seu campo de formação, o que é essencial. Pois, além dos inúmeros desafios que os professores iniciantes enfrentam na docência, eles se deparam com uma diversidade de conhecimentos que talvez tenham “visto” na graduação.

Isso é o reflexo da **formação para a pesquisa**, pois as disciplinas que os professores ministram têm relação com a área do concurso que passaram, ou seja, são disciplinas do campo específico, direcionadas à área do seu curso, mas, em geral, não têm relação com a preparação para a pesquisa. O que acontece é que, por exemplo, um engenheiro eletricista foca os estudos em energias renováveis e, na docência, vai trabalhar com circuitos elétricos; é um conhecimento que ele teve na graduação, mas, na pesquisa, seu interesse voltou-se para outro campo, um conhecimento específico. De fato, nenhuma das duas circunstâncias lhe preparou para o campo da docência.

Observamos que a própria dinâmica institucional valoriza atividades voltadas à pesquisa, enfatizando a formação do pesquisador, com iniciativas de incentivo a orientação científica, projetos de ensino, pesquisa e extensão, visando à produtividade, à formação com ênfase na pesquisa. Nessa direção, os estudos de Maciel (2008, p. 64) destacam o seguinte questionamento: “[...] se os cursos de pós-

graduação estão voltados, prioritariamente, para áreas específicas de interesse de pesquisa científica, quem forma o docente para o ensino superior?”

Nota-se que eu não tenho uma preparação formal para ser professor, pelo menos estou tentando tirar coisas da minha cabeça, claro que poderia começar a pesquisar o que se faz por aí, o que eu tenho feito ultimamente é assistir aulas no “you tube”, aulas de universidades que são referências, eles têm métodos diferentes, toda estrutura do curso é diferente (Professor Augusto, 2015).

Evidenciamos que o pesquisador formado em um curso de mestrado e doutorado, geralmente, é um especialista, que possui conhecimentos científicos específicos de uma área. Contudo, a formação específica nem sempre contribui para a definição do trabalho a ser realizado, uma vez que “ser um reconhecido pesquisador [...] não é garantia de excelência no desempenho pedagógico” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 190). Nesse sentido, é evidente que o professor precisa apropriar-se dos conhecimentos e dos conteúdos que envolvem as diferentes disciplinas e áreas dos cursos em que atua ou atuará, para desenvolver as aulas, conforme a carga horária que o departamento do curso estabelece.

Para Marcelo Garcia (2009, p. 86), “converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por natureza multidimensional, idiossincrática e contextual”. Como o ingresso desses docentes na IES é recente, o exercício profissional e todas essas atividades que devem desempenhar, relacionadas à profissão docente, são lhes novas e complexas.

Nesse sentido, os professores iniciantes buscam **atividades formativas**, em cursos de formação continuada, para dialogar acerca dos desafios, dos enfrentamentos e das conquistas na profissão, bem como para o compartilhamento de experiências. “Um aspecto muito importante que determina a qualidade do desenvolvimento profissional é a necessária correspondência entre as necessidades [...] e as atividades de formação que se realizam” (GARCIA; PRYJMA, 2013, p. 45).

Nas narrativas que seguem evidenciamos a busca por formação continuada:

Eu aprendi a usar o moodle no curso de formação de professores, o Programa Especial de Graduação Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), a principal contribuição do curso, foram as práticas, como estágio e as disciplinas que usavam o moodle, a gente teve que preparar uma disciplina, então isso contribuiu muito para a minha formação enquanto professor, e o feedback que os alunos me dão, me realimenta para todo semestre para melhor, ideias com os colegas sobre avaliação, então escuto as opiniões e tento adaptar as disciplinas (Professor Luís, 2013).

Fiz alguns cursos para o uso da ferramenta do moodle no NTE. Participo de um curso docente que tem o módulo I e II lá no CCR, o Curso de Formação e Desenvolvimento

Pessoal e Profissional Docente, nas quartas-feiras das 17h às 19h no CCR, voltado para a docência e para troca de experiências entre professores de departamentos diferentes, dentro da universidade. Tem dias que é dado aula utilizando a ferramenta moodle, formas de usar o moodle. Alguns dias são palestras, daí não tem aquela interação do grupo, mas é voltado para o ensino, então são atividades novas a cada quarta-feira. A última atividade foi uma troca de experiências entre ferramentas de ensino, o que cada um usa nas suas disciplinas, então tem professores que mostram o que fazem na prática, suas atividades e na teoria. Então é uma troca de informações, também tem a participação de todos. Estou conseguindo aprender bastante coisa lá (Professor Tiago, 2014).

Dois professores entrevistados em um curso de formação docente aprenderam a utilizar o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) – Moodle, do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), sendo este um subsídio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Consideramos que o curso de preparação e de manejo do moodle auxiliou-os na organização do trabalho pedagógico, no momento em que eles começaram a disponibilizar os materiais didáticos via Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA). O docente Tiago também participou do Curso de Formação e Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente que a Unidade de Apoio Pedagógico (UAP<sup>46</sup>), do Centro de Ciências Rurais (CCR).

A carga horária total desse curso promovido pela UAP foi de 68 horas distribuídas em dois módulos, o módulo I com 30 horas no primeiro semestre de 2016 e Módulo II com 38 horas no segundo semestre de 2016. Os responsáveis por ministrar o curso são professores formadores da UFSM e as temáticas para discussão foram: profissionalização docente; desenvolvimento humano com foco no adolescente, jovem adulto e adulto; processos de ensinar e aprender; revisão digital, produção de objetos de aprendizagem; políticas públicas e gestão educacional no ensino superior; dimensões da docência: ensino, pesquisa e extensão.

Quanto ao seminário ofertado pela IES, acreditamos que foi um espaço/tempo para discussão da docência universitária. O professor Tiago destacou que esse curso foi relevante para a sua formação continuada, sendo um local na universidade, um tempo/espaço para o compartilhamento de saberes, de vivências docentes, de angústias e de desafios da profissão, pois participaram desse curso professores iniciantes e experientes, que buscam compreender os modos de aprender a docência, o tornar-se docente no Ensino Superior.

---

<sup>46</sup> A UAP é um órgão setorial do Centro de Ciências Rurais da UFSM, que oferta cursos de formação docente direcionados as questões sobre a docência do ensino superior.

Como somente esse professor destacou a formação continuada, nos faltam evidências sobre a participação dos demais professores nesse tipo de formação, que é ofertado anualmente. Além da oferta de cursos, é preciso que os professores reconheçam a necessidade e a importância desta participação. Nessa direção, Nóvoa (2012, p. 21) pergunta: “será que queremos mesmo ter bons professores? O que temos feito por isso?” Diante disso, cabe à dinâmica institucional dinamizar esses processos e potencializar estratégias para a participação de todo o corpo docente.

Assim, refletimos sobre os processos formativos e a aprendizagem docente, e a importância destes potencializaram a atividade docente de estudo (ISAIA, 2006), sendo uma atividade determinante no aprender a docência, no momento em que os professores percebem a necessidade da busca de estratégias para a resolução dos desafios e dos enfrentamentos na profissão. A docência mobiliza o professor para três momentos que são inter-relacionados com o desenvolvimento profissional:

No primeiro, o docente tem que compreender a tarefa educativa a ser realizada. Em um segundo, saber quais as ações e operações necessárias para realizá-la. Em um terceiro, ser capaz de autorregulação da tarefa, podendo refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos a que se propôs (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 137).

Consideramos que, no momento em que há a necessidade de um aprofundamento de determinados conteúdos, mobilizados pela compreensão da *tarefa educativa*, os docentes realizam esse aprofundamento, instigados por motivos e, com isso, buscam realizar *ações e operações* necessárias para efetivá-los. Estas ações e operações modificam-se conforme os processos formativos vivenciados pelos sujeitos, mobilizando *uma autorregulação da tarefa*, que é quando sujeito revê sua prática.

Nessa interlocução, quando o professor compreende as necessidades e os motivos para executar a tarefa educativa, ele precisa estar disposto para a aprender e encontrar meios para isso, no momento em que faz uma reflexão e uma avaliação da sua prática docente. Isaia (2006, p. 377) esclarece o conceito de atividade docente de estudo, afirmando que este é um “mecanismo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto os procedimentos gerais de ação, quanto as estratégias mentais necessárias à incorporação e à recombinação das experiências [...] a área de atuação”.

Evidenciamos a atividade docente de estudo para os professores iniciantes nos excertos narrativos que seguem:

Vou lembrando o semestre passado vou replanejando e/ou mantenho minhas aulas (Professor Pedro, 2013).

Faço o meu estudo com os exercícios, faço os exercícios antes e levo minhas anotações para a turma. Aprendi muito teoricamente, fui forçado a revisar uma série de conceitos que eu tinha antes e estou me sentindo mais firme, muito mais confiante em determinados tópicos que eu tenho dado. Outro, que eu também mais me senti assim é o retorno de alguns alunos, então tu vê que vale a pena se esforçar (Professor Fernando, 2015).

Faço um estudo sobre o tópico da aula, organizo a ordem da aula e planejo, vejo em que momento tenho que fazer um comentário, onde posso passar mais rápido, que conceitos preciso revisar, às vezes os alunos já sabem aquilo e a gente passa mais rápido, depende do feedback da aula (Professor Augusto, 2015).

Essas ações surgiram quando os professores começaram a enfrentar desafios na organização do trabalho pedagógico e perceberam a importância da atividade docente de estudo para compreender os conhecimentos previstos nas ementas das disciplinas dos cursos.

Assim, consideramos que a atividade docente de estudo acontece a partir das exigências e dos desafios que o professor enfrenta no campo de atuação profissional, principalmente na organização do trabalho pedagógico, implicando a necessidade de revisão, de compreensão e de produção de novos conhecimentos. Segundo Isaia (2010), isso constitui o movimento que integra o saber e o saber-fazer próprios da profissão docente.

Ressaltamos que a atividade docente de estudo é responsável pela mobilização para aprender a docência, no momento em que o professor se apropria das ações autoformativas, interformativas e heteroformativas que constituem o processo de formação ao longo da vida.

#### 4.2 SEGUNDA DIMENSÃO: TRABALHO PEDAGÓGICO

A aprendizagem do ser professor também é constituída pelas práticas que compõe a docência, nesse sentido elencamos o **trabalho pedagógico** como elemento constitutivo desse processo. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico é o modo de organização, sistematização e reorganização da aula, que implica



processos de organização e escolha de caminhos metodológicos para produção da aula (BOLZAN, 2009).

Estes processos de sistematização e reorganização, pautados na escolha de abordagens metodológicas potencializam o processo de aprendizagem docente. Nesse viés, a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico pelos professores têm sido permeados de desafios, evidenciando-se que muitos aprendem na prática, compreendendo que as experiências diárias se constituem em elementos de reflexão e aprendizagem.

Essa organização caracteriza-se pela dinâmica proposta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para colocar em andamento a matriz curricular, a distribuição das disciplinas, as ementas, os conhecimentos, os conteúdos e seu desenvolvimento, bem como a dinâmica da aula.

Tendo por base este contexto, a análise das narrativas possibilitou-nos a indicação dos seguintes elementos: a matriz curricular e a ementa das disciplinas; o planejamento e a organização da aula; a dinâmica pedagógica; as exigências da construção de uma aula teórica e prática; o processo avaliativo e as redes de apoio pedagógico.

Quanto à matriz curricular do curso, esta não é apenas um conjunto de disciplinas e conteúdos que devem ser trabalhados ao longo da graduação, mas é uma dinâmica que implica em uma estrutura flexível, condizente com contexto, com as expectativas e as necessidades formativas dos estudantes e que se modifica com o tempo, buscando atender às demandas da formação.

Compreendemos **a matriz curricular e a ementa da disciplina** como elementos norteadores do trabalho pedagógico, visando o direcionamento das aulas. Ressaltamos que um curso de formação requer uma dinamicidade curricular, que tenha uma flexibilização nas disciplinas e no fazer pedagógico, buscando atender aos interesses e às especificidades formativas dos estudantes. Dialogando acerca da matriz curricular, o modo como ela se concretiza nos cursos, sob o olhar dos professores, não está de acordo com as mudanças atuais da sociedade contemporânea. Os professores, em suas falas, manifestam as fragilidades dos desenhos das matrizes curriculares, a defasagem, a falta de atualização e a necessidade de mudanças nessas matrizes:

A disciplina que estou lecionando no semestre eu já dei três aulas de um conteúdo que não está na ementa, porque julgo muito importante e por algum motivo não apareceu na ementa. Eu não vou esperar a reforma na matriz do curso sair, para trabalhar esse assunto [...] (Professor Luís, 2013).

Esse semestre está começando um novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), mas mesmo assim a gente tem técnicas que não são mais utilizadas na prática, mas que precisam estar na ementa para eles entenderem outros conteúdos, mas elas estão lá ainda, precisam estar lá teoricamente (Professor Pedro, 2013).

A ementa está um pouco antiga, devido à falta de reforma do curso e que está em andamento, mas como é antiga busco conteúdos novos, livros mais atualizados, publicações recentes, e adiciono as bibliografias. Outra questão é a de você ter tempo a mais na disciplina, isso é questão de reestruturar o projeto político pedagógico, alterar a ementa, ou a carga horária de cada disciplina e adequar (Professor Tiago, 2014).

Algumas ementas são bem antigas, com a situação nos dias de hoje a gente pode fazer um cálculo com o celular, no tempo em que me formei isso era impensável. Então tento trazer atualizações e mostrar coisas que não estão devidamente ali, em função da reforma do curso (Professor Fernando, 2015).

Essas concepções docentes evidenciam a necessidade de reformulação curricular, no momento em que os professores compreendem os aspectos que precisam ser modificados na matriz, visando qualificar o tempo e o espaço de formação dos estudantes.

Na UFSM, todos os cursos de graduação e pós-graduação possuem ementas, nas quais constam a identificação da disciplina, o nome, o código, a carga horária, os objetivos, a listagem dos conteúdos e/ou temas a serem trabalhados pelo docente e a bibliografia básica e a complementar. Ao questionarmos os docentes sobre a utilização das ementas nas disciplinas, os excertos narrativos demonstram que:

Sigo toda ementa, na ordem que julgo ser a mais lógica, defino a ênfase e a sequência. Durante a preparação da aula, fui percebendo quais pontos precisavam de mais tempo e outros de menos. Ao lançar as aulas no portal do professor, tenho que disser qual foi o conteúdo visto (Professor Luís, 2013).

Tem coisas que estão na ementa, que são técnicas da engenharia de produção do passado, mas que pela metodologia de ensino precisam ser transmitidas. Até porque, o departamento faz um questionário, uma autoavaliação com os alunos e uma pergunta é se o professor está cumprindo a ementa (Professor Pedro, 2013).

Organizo com base na ementa da disciplina do curso, estabeleço os conteúdos que vão ser trabalhados, seleciono as leituras da bibliografia. Feito isso, monto as aulas, vou selecionando os tópicos e criando as aulas. Entrego o programa da disciplina para os alunos, a bibliografia e o plano de ensino (Professor João, 2014).

Tento contemplar todos os pontos da ementa, agora, a profundidade, como explorei cada um deles, decidi e introduzi algumas coisas a mais. Não fugi muito, o documento exige por uma razão, se um professor não segue a ementa da disciplina, isso vai gerar um problema para o aluno (Professor Augusto, 2015).

Preparo no começo do semestre uma programação de aula de modo a cumprir a ementa (Professor Fernando, 2015).

A organização do trabalho pedagógico desses professores perpassa pela ementa da disciplina, proposta na matriz curricular do curso, sendo esta o ponto de partida para a construção da aula. Essa dinâmica organizacional depende de fatores que subsidiem e orientem a prática docente, tais como: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a matriz curricular, o conhecimento específico, o conhecimento pedagógico, as ementas das disciplinas, as estratégias de ensino e o processo avaliativo, sendo elementos imbricados.

A dinâmica institucional implica a organização e o funcionamento dos cursos, de acordo com as políticas públicas existentes. Nessa dinâmica, estão envolvidos os trâmites institucionais que sustentam as matrizes curriculares, a infraestrutura, a alocação dos tempos e espaços formativos, os recursos materiais, os recursos didáticos, os recursos tecnológicos, a nomeação de professores, o monitoramento dos cursos e a criação de novos cursos, a criação de vagas, o cumprimento da carga horária, o acompanhamento do desenvolvimento dos cursos como um todo, indicando os modos operacionais que movimentam a dinâmica pedagógica, configure-se partir da cultura universitária. Bolzan (2015, p. 149) enfatiza que a dinâmica pedagógica: “abrange os processos intencionalmente produzidos para promover as aprendizagens em curso, os quais são delineados na arquitetura formativa<sup>47</sup>”.

A arquitetura formativa envolve as dinâmicas pedagógicas e as institucionais que tencionam e movimentam as vivências geradas na estrutura organizacional dos cursos, a partir das atividades formativas pensadas e ofertadas (BOLZAN; POWACZUK, 2015). Enfatizamos que estas dinâmicas abarcam os espaços e tempos formativos, visando uma interlocução entre a universidade, a atuação profissional docente e a cultura universitária.

A compreensão da arquitetura formativa repercute na cultura produzida na instituição. Conforme Bolzan e Powaczuk (2015), a cultura institucional é expressa pelas ideias, crenças, teorias, normas, valores e ideologias que se relacionam com os conhecimentos e os processos pedagógicos produzidos no âmbito acadêmico. Nesse sentido, o modo como os professores organizam o trabalho pedagógico,

---

<sup>47</sup> Conceito criado por Bolzan (2016) na pesquisa realizada “Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior”.

apropriam-se dos conhecimentos e ensinam não está definido na matriz curricular; o professor tem autonomia para dinamizar esse processo da melhor forma, potencializando a sua própria dinâmica pedagógica.

Nesta direção, a **dinâmica pedagógica** “configura-se a partir dos saberes e fazeres que constituem a organização do trabalho pedagógico e a dinâmica curricular” (BOLZAN, 2016, p. 150), desde a elaboração do currículo, da matriz curricular, da definição de disciplinas e da carga horária, até as atividades extracurriculares, os estágios, os trabalhos de conclusão e o trabalho docente, ou seja, é o modo como o professor organiza-se diante desse contexto universitário.

Essa dinâmica envolve desde o planejamento até a escolha dos materiais para a aula, além dos materiais impressos e audiovisuais, os recursos tecnológicos que serão utilizados, o tempo previsto e as estratégias de ensino para que seja possível favorecer a construção do conhecimento aos estudantes. Ao pensarmos sobre esses elementos, reconhecemos que esse processo é também um aprendizado para professor.

Assim, entendemos que os professores iniciantes vivenciaram uma cultura acadêmica como estudantes e, ao se tornarem docentes, precisam interiorizar a cultura universitária, compreender a gestão da dinâmica institucional e da dinâmica pedagógica nos cursos, de modo a entender a configuração e a organização da universidade. Essa cultura universitária implica também a produção de sentido da e na docência, o motivo pelo qual está na instituição, assim como a necessidade de se apropriar e se integrar nessa cultura que possui características que são próprias da IES.

Como esses professores iniciantes não possuíam experiências docentes, anteriores ao ingresso na UFSM, as narrativas que seguem evidenciam como foi a primeira aula no Ensino Superior, em um primeiro contato com os estudantes, explicitando situações de ensino:

Na minha primeira aula, estava tremendo, lembro que disse que era uma satisfação continuar na universidade que me formou, tenho muito orgulho de ter passado aqui e estou muito feliz em retornar, essas foram as minhas primeiras palavras, lembro que a aula que foi em uma disciplina do curso de informática (Professor Luís, 2013).

Na minha primeira aula na UFSM, o que lembro é que a aula não fluiu tão bem, talvez um nervosismo, mas não gaguejei. Claro que com o tempo, acho que minhas aulas fluam melhor, a experiência, enfim, estou três anos aqui, obviamente que daqui a 30 anos, a fluência da fala vai sempre melhorando (Professor Pedro, 2013).

Lembro que estava bem nervoso. Como sou um professor mais jovem, tem um estranhamento por parte dos alunos, por exemplo: “esse é o professor, mas tão jovem...” Mas lembro que a aula funcionou bem, tive uma experiência positiva, sai com um sorriso no rosto, não foi uma experiência ruim (Professor João, 2014).

Na universidade, a primeira aula que ministrei foi de mecânica dos sólidos II e tive o apoio do professor que ministrava a disciplina antes. Tive uma certa dificuldade em prepará-la devido ao pouco tempo que tive, entrei em maio e peguei uma disciplina que estava em andamento, ministrada por um professor substituto. Então tive que preparar em menos de uma semana, uma aula de um assunto que era um dos tópicos que estava na ementa da disciplina e ministrar (Professor Tiago, 2014).

O primeiro encontro foi mais para passar uma visão geral do que pretendia dar, e conhecer os alunos, buscar um feedback deles. A primeira aula foi mais uma conversa, dei uma aula de revisão sobre alguns conceitos que achei que seriam necessários. A aula não saiu tão bem quanto eu esperava, acho que falei muito rápido, joguei muito conteúdo, mas depois as coisas foram melhorando. No próximo encontro, começamos com o conteúdo de fato (Professor Augusto, 2015).

Foi tranquila, foi mais uma apresentação. Na segunda aula, estava ansioso, porque eu estava naquela condição que é aprendendo para ensinar, então revisando sem ter tido tempo para revisar e preparar adequadamente as aulas e estar familiarizado com a ementa. O que é a próxima aula? É isso, preparar correndo e ir atrás. Meu semestre foi bastante cansativo nesse sentido (Professor Fernando, 2015).

Identificamos diversos elementos da primeira aula dos professores iniciantes, como por exemplo: o nervosismo e, com isso conseqüentemente, a aula não fluiu bem, o estranhamento dos alunos pelo fato do professor ser jovem e dificuldades em planejar as aulas. São elementos naturais para quem está iniciando a docência universitária, para quem está no processo de aprendizagem de ser professor. Estes são os desafios e os enfrentamentos acerca da dinâmica pedagógica e institucional que precisam ser superados no dia a dia na profissão.

Ao longo da pesquisa, verificamos a importância de conhecer os elementos práticos que compõem a organização do trabalho pedagógico. Posto isso, durante as entrevistas, os professores trouxeram aspectos dessa organização e mostraram seus materiais. Tendo em vista essa relevância, apresentamos as contribuições de cada um, referentes a essa organização.

O professor Luís faz um planejamento semestral das aulas, destacando o conteúdo que irá trabalhar e as anotações que julga importantes de ser explicadas em aula. Essas anotações são para não se esquecer de falar sobre determinado tópico relacionado ao assunto, ao conteúdo e aos conhecimentos. Para explicação de conteúdos, utiliza muitos slides e o quadro.

Tenho a disciplina organizada no moodle, costumo sempre, antes da aula, disponibilizar o material, para que se os alunos quiserem abrir o material antes da aula, trazer para aula, não incentivo a imprimir, disponibilizo tudo online, então esse é meu planejamento prévio de aula (Professor Luís, 2013).

A base das aulas do professor Pedro são slides, que contemplam o(s) conteúdo(s), de acordo com a ementa do curso. O professor utiliza o moodle como um ambiente de aprendizagem, para disponibilizar o material aos alunos.

Desde que ingressei como professor sempre utilizo o moodle, desde a primeira aula, porque como aluno usava o ambiente e é uma ferramenta muito boa. Cobro dos alunos, se eles acessaram para ver os materiais disponibilizados, e têm alunos que não acessam. Mas tem alunos que vão preparados para a aula, já leram o material e acabam aprendendo muito mais, já sabem o básico e estão interessados em perguntar coisas além do que já leram (Professor Pedro, 2013).

O professor Tiago relatou que faz um planejamento semestral, organizando os conteúdos a serem trabalhados durante o semestre. Após cada aula, acrescenta o material no moodle para que os alunos tenham a possibilidade de revisar o conteúdo e para que aqueles que faltaram a aula possam ter acesso a ele.

A estratégia que uso é a aula expositiva com discussão do assunto, que faça com que os alunos participem, procuro não tomar muito tempo com a projeção de slides (Professor Tiago, 2014).

O professor João faz um planejamento bem detalhado do que será trabalhado em aula, explicitando o(s) conteúdo(s) que serão abordados, o que irá explicar e qual será o exercício ou atividade que irá propor a partir do conteúdo.

Em todas as aulas, nas disciplinas busco indicar alguma bibliografia que vai ser discutida durante a aula. São esses dois passos, a leitura básica para a aula e uma sistematização da aula da minha parte, sempre escrevo as minhas aulas, mesmo que eu não vá apresentar o planejamento para os alunos, esquematizo e guardo como referência para os semestres seguintes (Professor João, 2014).

Já o professor Fernando faz um planejamento, um estudo prévio com os exercícios, faz os exercícios antes, leva e traz as anotações, os rascunhos para a turma. Procura articular a teoria com exemplos práticos e com vídeos que possam ser interessantes para aprendizagem dos alunos. De acordo com esse professor:

uma coisa importante é o entendimento do aluno, entender para que aquilo serve, saber que eles não vão utilizar tudo o que estão aprendendo, mas tem que ter uma fonte de onde buscar as informações em algum momento (Professor Fernando, 2015).

O professor Augusto destacou que o seu planejamento da aula é por meio de um roteiro da disciplina para seguir. Para cada tópico da disciplina, ele prepara as aulas, fazendo um planejamento com a ordem da aula e o conteúdo que será trabalhado em cada dia. A sua organização é:

Primeiro, quantas aulas preciso, como vou amarrar essas aulas, como faço uma transição entre uma aula e outra e decidido isso, passo para a preparação da aula específica. Sempre levo o roteiro escrito, o meu objetivo um dia é não precisar mais, mas vai demorar, é para lembrar, tenho como auxílio, é um aprendizado também (Professor Augusto, 2015).

Nesse sentido, as contribuições dos professores possibilitaram evidenciar elementos que permitem compreender aspectos importantes a serem contemplados na construção da aula. Libâneo (1994) complementa que o planejamento é um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade docente com os conteúdos. Acreditamos que essas concepções estão imbricadas na organização do trabalho pedagógico:

No início do semestre, faço um planejamento, olho os dias que tenho aula, marco no calendário da universidade, vejo onde é o meio do semestre, primeira avaliação, vejo quando é o final do semestre, segunda avaliação e exame. Na primeira vez que ministrei não cheguei a fazer todo esse planejamento, porque não sabia quanto tempo iria demorar em cada conteúdo. Hoje sei, quanto tempo levo para apresentar os conceitos, consigo me planejar melhor para o semestre inteiro, para cada tópico tenho uma aula preparada, o planejamento é mais geral, não tão detalhista, porque a gente vai tendo que adaptar ao longo do semestre (Professor Luís, 2013).

No planejamento das aulas, planejo toda a disciplina, preparo todos os meus slides, preparo as atividades de fixação desses conteúdos, com exemplos e práticas, vou mudando as técnicas. Percebi isso semestre passado, a melhor simulação para o conteúdo, o melhor exemplo, o melhor exercício. Quando você já está na quarta vez com a mesma disciplina, você tem uma ideia do tempo que você vai levar para aquela aula, as coisas vão ficando mais fáceis (Professor Pedro, 2013).

Planejamento da aula para mim é essencial. Sempre preparo algum tipo de material impresso para os alunos, ou slides no *power point*. Gosto de ter uma preparação prévia, uma organização da aula com um material impresso ou áudio visual. Essa parte acho crucial, ajuda a estruturar a aula como ela vai ser (Professor João, 2014).

Tenho uma súmula, um cronograma da disciplina para seguir, e é o esqueleto da disciplina, dentro de dos tópicos, tenho que fazer uma pesquisa prévia, esse é o primeiro passo para preparar a aula e tentar organizar (Professor Augusto, 2015).

O professor Luís destacou o tempo acadêmico, ao afirmar que não sabia quanto tempo iria demorar em cada conteúdo, em razão dessa ser sua primeira experiência como docente. Esse mesmo professor, juntamente com os professores Pedro e Augusto, enfatizou que realiza um planejamento para toda o semestre em

que vai ministrar a disciplina. O professor João, cuja a formação foi em um curso de licenciatura, menciona que o planejamento é essencial.

Esses professores destacaram que o **planejamento e a organização da aula** são a base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, constituindo-se como elementos importantes para a produção de uma aula, no momento em que estabelecem um roteiro, direcionando os conteúdos previstos, as metodologias de ensino e as formas de avaliação adotadas.

Libâneo (1994) destaca que o planejamento é uma organização e uma coordenação da ação docente. Corroborava Vasconcellos (1999) ao afirmar que a elaboração do planejamento possui três elementos básicos: a finalidade, a realidade e o plano de ação.

O ato de planejar é um momento importantíssimo e determinante do trabalho pedagógico, ou seja, fica complicado ministrar uma aula sem a realização de um planejamento, não há como improvisar, sem uma organização do ensino. O excerto narrativo abaixo expressa este entendimento:

Se que quero ministrar uma aula com decência, com qualidade tenho que preparar essa aula antes, tenho que preparar o material, tenho que saber o que vou falar. Podem surgir informações novas durante a aula, uma pergunta de um aluno pode me trazer uma dúvida que eu não saiba dar a resposta no momento ou pode desencadear uma explicação complementar que eu não tinha pensado antes. Não existe uma aula em que o professor vá dar de improviso, se não tem planejamento e preparação, não existe uma aula bem dada (Professor Luís, 2013).

O professor destaca a importância do planejamento das aulas, visando uma qualidade no ensino. Entendemos o planejamento como um registro do que será realizado na sala de aula, ou seja, como a sistematização dos objetivos da aula, dos conteúdos, dos recursos didáticos e da metodologia de ensino a ser utilizada. Nesse sentido, destacamos a relevância do processo de reflexão constante, buscando novos sentidos e significados ao trabalho pedagógico, de modo a favorecer a retomada do processo de ação e reflexão indispensável a essa organização.

No momento em que surgem as **exigências da construção de uma aula teórica e prática**, os professores iniciantes são desafiados a buscarem estratégias para a preparação/produção de uma aula. Estes enfrentamentos foram identificados nas narrativas que seguem:

As exigências de uma aula teórica é justamente a fundamentação teórica com base na bibliografia e uma espécie de sistematização para desenvolver com os alunos. Faço aulas mais expositivas e procuro desenvolver exercícios, para que os alunos trabalhem



os conceitos que foram desenvolvidos. Na aula prática, é a produção textual dos alunos, um outro tipo de exigência, exigência de avaliação constante, leitura e comentários dos textos, é um trabalho mais prático (Professor João, 2014).

Para aula teórica preparo a aula expositiva em projetor, quadro negro, faço uma preparação prévia. A exigência para uma aula prática é maior e me toma mais tempo para preparar. Para utilizar o laboratório dependo de outros departamentos, de autorização para uso, a preparação do experimento, exige um tempo, porque você vai mostrar para o aluno e às vezes você precisa comprar material para mostrar, peças que venham a auxiliar na aula prática. Essa dependência de outros departamentos torna mais difícil o preparo da aula prática. Mas quando é laboratório interno do departamento é tranquilo (Professor Tiago, 2014).

Esses excertos narrativos explicitam as concepções docentes acerca das demandas que vivenciam na organização das aulas teóricas e das aulas práticas, que também são um desafio enfrentado. Os professores possuem o conhecimento da teoria, porém nem todos possuem experiências e vivências no mundo do trabalho, mas, mesmo assim, buscaram outras formas de enfatizar os conteúdos nas aulas, exemplificando com vídeos, imagens, artigos que possam ser exemplos e relatos de experiências práticas.

Nessa perspectiva, o modo como o trabalho pedagógico é desenvolvido, implica na transposição didática do conteúdo, na contextualização da realidade, na relação teoria e prática articulada com experiências e situações de mercado de trabalho, no conhecimento técnico do professor e no conhecimento pedagógico para ensinar, por meios de estratégias e de abordagens de como ensinar. Segundo Isaia e Bolzan (2004), “a formação de professor precisa ser entendida como um processo que necessita manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão”.

A transposição didática pressupõe que o professor, ao abordar os conhecimentos, faça relações com objetos concretos, para que o conhecimento não seja “superficial”. Percebemos que esses professores iniciantes se dedicam aos conhecimentos científicos e ao conteúdo a ser ensinado, do modo que compreendem que seja a melhor maneira, pois na sua formação não tiveram disciplinas direcionadas à didática do Ensino Superior, às estratégias metodológicas adequadas ao perfil dos acadêmicos e aos conhecimentos pedagógicos necessários à docência.

Quanto ao conhecimento, um professor destaca que “a preocupação é transmitir o conteúdo e que o aluno aprenda o mínimo importante” (Professor Pedro,

2013). Esta narrativa demonstra que o docente deseja que o estudante tenha aprendizagens e conhecimentos acerca da disciplina que está estudando no curso.

Ainda em relação a constante busca pela articulação teoria e prática nas aulas, temos os excertos que seguem:

Eu costumo pelo menos 30% das minhas aulas serem no laboratório, nem que seja uma atividade no computador, dependendo da disciplina, não tem equipamento para fazer experiência prática, nem que seja no computador (Professor Luís, 2013).

A teoria da aula conseguimos ver na prática, porque se você ficar expondo a teoria, eles não perceberem como isso vai ser identificado na prática. Mostro muitos casos práticos daquele conteúdo, mostro um artigo, uma reportagem, fotografias, meus vídeos. As indústrias são muito fechadas para coletar imagens, mas em muitas pesquisas que fiz, pude coletar e tive autorização para mostrar parte do processo industrial, então tenho bastante vídeos e fotos que mostro aos alunos, relacionando a teoria com exemplos práticos (Professor Pedro, 2013).

Nos cursos que atuo, busco fazer uma relação com a prática, com o campo de atuação, no Jornalismo trabalho com textos da mídia. Na pedagogia foi com gêneros com os quais as alunas trabalhariam em escolas, com as crianças. No curso de letras foi mais similar. Jornalismo é um curso distinto, o aluno tem outras expectativas, diferente dos cursos de licenciatura (Professor João, 2014).

Evidenciamos que esses professores procuram fazer relações entre o ensino nas aulas e as situações práticas, direcionando aspectos que serão vivenciados na inserção profissional dos estudantes, visando tanto ao mundo do trabalho, quanto à carreira acadêmica. Volpato (2010, p. 125) afirma que “ao trazer as experiências concretas do campo de trabalho sob a forma de exemplificações, estudos de casos e resolução de exercícios práticos, o professor demonstra a capacidade de relacionar teoria e prática”.

Nessa direção, a reflexão pautou-se no desafio que é para os professores formadores articular a relação teoria e prática nas disciplinas e nos cursos em que atuam. Identificamos a busca por elementos que permitem exemplificar a prática por meio de situações vivenciadas nas pesquisas, situações do mercado de trabalho, atividades em laboratórios da universidade e utilização de recursos como fotos e vídeos para demonstrar, na prática, os conteúdos estudados.

Nesse sentido, os conhecimentos específicos, teóricos e práticos, bem como a os conhecimentos pedagógicos da sala de aula são expressos no trabalho pedagógico e repercutem na forma como os docentes transpõem seus conhecimentos aos estudantes. Isaia (2003) destaca o conhecimento específico como de suma importância na docência do Ensino Superior, mas, além disso, os

professores precisam ter conhecimento pedagógico. Os saberes da experiência não bastam, é preciso construir a identidade de professor universitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Os processos de ensino e aprendizagem, vivenciados ao longo da formação desses professores, repercutem no processo de sentido e significado na e da docência, sendo a apropriação dos conhecimentos pedagógicos um desafio, principalmente, para professor bacharel que inicia a carreira docente.

Sendo assim, as estratégias de ensino que os docentes desenvolvem na sala de aula estão alicerçadas nas experiências vivenciadas e nas concepções teóricas e práticas que produzem, quando organizam o trabalho pedagógico. As narrativas que seguem demonstram as possíveis relações entre teoria e prática nas aulas:

Nas aulas procuro relacionar com a prática, com a indústria. Sempre que possível gosto de dar exemplos de aplicação. Se um dia vocês estiverem na indústria e se depararem com esse problema, o que vocês vão fazer? Tento dar exemplos práticos dentro do meu limitado conhecimento, porque não fiquei tanto tempo no mercado de trabalho. Mas dentro do meu conhecimento, procuro trazer exemplos relacionando com o que estamos estudando (Professor Luís, 2013).

Como tive uma experiência na indústria, trabalhei em torno de sete a oito anos, busco mostrar na prática o que a gente está vendo na teoria, como poderia ser usado na indústria e no meio acadêmico, busco mostrar esses dois caminhos (Professor Tiago, 2014).

Esse semestre eu só tinha alunos de bacharelado em física, se for pensar a carreira destes estudantes é uma carreira acadêmica, o meu objetivo era que eles compreendessem os fenômenos que estava tentando explicar. Pensando no mercado de trabalho, as minhas aulas eram basicamente para mostrar um conteúdo, pois já estão fazendo iniciação científica (Professor Augusto, 2015).

Como eu tenho uma experiência profissional fora da academia, dou muitos exemplos do que acontece no dia a dia. Mostro “olha isso pode acontecer, se vocês tiveram que escolher por um tipo de estrutura, então vocês optar por isso e não por aquilo”. Converso com a turma, para mostrar as dificuldades que vão ocorrer, tento fazer essa ligação do que está acontecendo fora (Professor Fernando, 2015).

Ao pensarmos nos estudantes, essa articulação entre teoria e prática é de suma relevância e potencializa uma possível identificação com o campo de atuação desses futuros profissionais. Quanto aos professores, compreendemos o esforço que eles estão realizando para atender às demandas que surgem na docência. Corroboramos Bolzan (2008, p. 115) ao afirmar que “a constituição de um docente, como profissional, implica em novas formas de atuação, resultado de um processo formativo reflexivo permanente”.

Sendo assim, as aulas teóricas e práticas se constituem como um processo de aprendizagem da docência, que envolve a reflexão permanente, conduzindo a uma nova experiência, no momento em que reelaboram as ações pedagógicas desenvolvidas. Nesse sentido, a sistematização do ensino precisa estar relacionada à proposta da matriz curricular de cada curso e ao que está definido nas ementas das disciplinas.

Por meio da mediação e do compartilhamento de conhecimentos, os professores refletem sobre os modos como ensinam e aprendem, implicando na conscientização do papel de formador e realizando a tarefa de mediação com o aluno e o conhecimento (LIBÂNEO, 1994). Cada aula ministrada é uma aprendizagem. Os professores iniciantes aprendem junto com os estudantes, por meio da interação, do trabalho colaborativo de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprender e ensinar. De acordo com Maciel (2006, p. 363): A “sala de aula” como espaço pedagógico, um lócus privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem pela significação e continuidade das interações [...]”.

Por mais que o professor responsável pela disciplina seja o mesmo em cada semestre/ano letivo, cada disciplina é única, bem como a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, a atuação docente e, conseqüentemente, a aprendizagem da docência, imbricada aos processos formativos que serão vivenciados. Também são estudantes com expectativas diferentes, sendo que o modo como cada professor organiza seu trabalho pedagógico e como dinamiza os conteúdos nas aulas influenciará nas aprendizagens dos estudantes. Essa organização do trabalho pedagógico e o seu desenvolvimento também têm sido mais alguns dos desafios enfrentados, conforme as narrativas que seguem:

Para as aulas práticas, as disciplinas que leciono, elas não têm um laboratório específico, os experimentos que a gente faz, tenho pesquisado e construído ao longo do semestre. O desafio é construir o experimento, preparar experiências para o aluno executar. Mas tento criar os experimentos, vou para o laboratório, rodo o experimento antes, vejo se ele dá certo e faço o planejamento da aula. Para as aulas, nas primeiras vezes que lecionei, ensaiei antes (Professor Luís, 2013).

O mais complicado em termos de desafios, é aliar a ementa ao conteúdo, tu tens que lidar com o tempo, que em algumas disciplinas o tempo fica apertado. Você não consegue desenvolver a fundo o conteúdo, o conteúdo fica mais superficial e você acaba deixando de dar algo. Outro desafio é a questão dos laboratórios para as aulas práticas, mas tem uma forma de contornar, que estou buscando, que é procurar desenvolver um laboratório, buscar um espaço físico, buscar verbas para práticas para o curso de Engenharia Mecânica e para atender outros cursos (Professor Tiago, 2014).

Uma das disciplinas particularmente a ementa é muito condensada. Foi feita por alguém que não é da área. Ela está se transformando à medida que vou fazendo modificações, mas é uma dificuldade, organizar algo que não faz sentido, que não tem lógica. Já a outra disciplina é mais lógica e já são alunos mais avançados no curso, está tranquilo para preparar, tenho ideias novas e dá para passar muita coisa. Outra questão é o tempo para preparar materiais (Professor Fernando, 2015).

Uma das grandes dificuldades para preparar uma aula, é encontrar quais são os pontos que os alunos podem ter dificuldades e como contornar essas dificuldades. Aos poucos fui moldando as minhas aulas para atingir esse objetivo, como não faz muito tempo que estudei, sabia quais eram minhas dificuldades e busco esclarecer elas, imaginando que poderiam ser a dos alunos (Professor Augusto, 2015).

Posto isso, esses elementos aparecem como impactos da docência: a utilização da ementa visando os conteúdos a serem trabalhados, a falta de infraestrutura de laboratórios para a realização de experimentos, das aulas práticas e a questão do tempo acadêmico e o tempo pessoal para o planejamento das aulas.

O professor Augusto enfatizou a sua preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, destacando que busca identificar as dificuldades dos alunos e tem a tomada de consciência de que não basta somente ministrar as aulas, é preciso haver aprendizagem e construção de novos conhecimentos, “[...] no processo de trabalho pedagógico está envolvido também outro “tipo” de saber que não pode separar-se do momento da produção. Trata-se do saber enquanto saber “que se passa”, ou seja, do saber historicamente produzido e que é objeto de apropriação pelo educando” (PARO, 1993, p. 107). Nesse sentido, a construção do conhecimento e a aprendizagem devem ser a preocupação de todo professor, pois o papel da universidade é contribuir para a permanência e o sucesso acadêmico.

É importante considerar que nem sempre as disciplinas a serem ministradas são conteúdos que os professores dominam. Desse modo, antes de ensinantes, os professores assumem o papel de aprendentes. Os professores, ao lidarem com os desafios do trabalho docente, manifestam a preocupação com a apropriação dos conhecimentos a serem ensinados:

O grande desafio era aprender o conteúdo antes de lecionar, porque me deparei com disciplina que eu não tinha conhecimento. Primeiro eu tinha que entender, tinha que explicar para mim, para que eu pudesse passar para um material em uma linguagem acessível e objetiva, para então apresentar para os alunos. Quando tinha uma aula amanhã de manhã e começava a preparar a aula hoje, tinha muito medo de não conseguir compreender o conteúdo a tempo de ensinar e aconteceu algumas vezes, e o que eu fiz, aquele conteúdo só dei uma informada a respeito e não entrei muito a fundo. No outro semestre consegui compreender realmente e explicar em mais detalhes, compreender o conteúdo (Professor Luís, 2013).

Eu estudo o conteúdo, os pontos principais nos slides para auxiliar na explicação para os alunos e levo para a sala de aula alguma coisa impressa, que são os exercícios que eu

dou em aula, em algumas aulas entrego o exercício impresso. Geralmente é assim, a forma que eu administro a aula (Professor Tiago, 2014).

O ideal é que o professor saiba o que ele vai dar em aula e muito mais sobre aquele assunto. É com conhecimentos extras que tu preenches aqueles espaços vazios da aula, só que o meu conhecimento extra é limitado. Mas estudo um pouco mais, para trazer algo mais interessante (Professor Augusto, 2015).

O conhecimento do professor sobre a disciplina que vai ministrar é de suma importância para a organização do trabalho pedagógico, pois não há como ministrar aulas sem conhecimentos básicos sobre os conteúdos da ementa do curso. Nas narrativas, os professores demonstraram a importância de aprender o conteúdo antes de ensinar, a necessidade de estudar para compreender os conhecimentos que serão ensinados aos alunos, sendo a atividade docente de estudo (ISAIA, 2006) um elemento essencial para a aprendizagem da docência, no momento em que o docente busca se apropriar das demandas dos processos formativos e do trabalho pedagógico, almejando seu desenvolvimento profissional.

Além do conhecimento científico do conteúdo, requer do professor o conhecimento pedagógico, para ousar de diferentes estratégias de ensino e abordagens metodológicas para conduzir a aula, potencializando as práticas pedagógicas, visando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa dinâmica pedagógica apresenta exigências e desafios aos docentes, dada a complexidade do fazer pedagógico, que são inerentes ao exercício da docência e da atuação docente. Bolzan (2015, p. 149) enfatiza que:

Abrange os processos intencionalmente produzidos para promover as aprendizagens em curso, os quais são delineados na arquitetura formativa. O trabalho pedagógico é tomado como unidade central da dinâmica pedagógica, tendo em vista que é o espaço/tempo que concretiza os ideários, valores, concepções dos sujeitos que protagonizam esta dinâmica.

Assim, compreendemos que a organização do trabalho pedagógico reflete nas aulas e no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, Franco (2011, p. 169) destaca que: [...] a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes [...].”

Ao buscarmos conhecer como estão sendo desenvolvidas as aulas, quais as estratégias de ensino que são utilizadas e quais as atividades que desenvolvem na

aula universitária, as narrativas docentes discorrem sobre as dinâmicas de sala de aula:

As estratégias de ensino são vídeos, aulas práticas, uso de quadro para resolver exemplos, aulas de exercícios, seleciono exercícios para resolver e deixo um tempo para eles fazerem, para que eu resolva com eles, caso tenham dúvida (Professor Luís, 2013).

Aulas são expositivas, com exemplos, com exercícios, aulas de simulação e atividades práticas no laboratório e na indústria. Sempre uso a exposição visual, toda minha organização da aula está nos slides, começo e termino a aula com slides (Professor Pedro, 2013).

Nas disciplinas de produção textual, realizo produções e trabalho a partir disso, auxílio na produção textual dos alunos, não são disciplinas teóricas, eles estão mais interessados em aspectos práticos, em como melhorar a coerência dos textos escritos. No curso de letras é uma abordagem diferente, são aulas expositivas e dialogadas, que os alunos realizam exercícios em aula envolvendo os conteúdos, fazendo provas e seminários (Professor João, 2014).

Procuo intercalar com atividades no quadro, utilizando a teoria, faço um exemplo e após passo um exercício para esse aluno fazer. E utilizo como estratégia também o trabalho em grupo dentro da sala de aula (Professor Tiago, 2014).

Ministrei duas disciplinas totalmente diferentes, uma disciplina muito tradicional no sentido de quadro e giz e não trouxe nada de inovador infelizmente. Não tinha tempo, terminava a aula hoje para aula de amanhã. Minhas aulas eram expor o conteúdo da melhor maneira possível, que eu julgava. Nas aulas, meus objetivos eram tentar mostrar para os alunos que a ciência pode ser interessante, fazia uma breve explicação teórica do experimento e deixava eles observarem, buscando atrair a atenção dos alunos, a dinâmica era sempre essa (Professor Augusto, 2015).

Uma das disciplinas mais básicas, é clássica no sentido de teoria e exercícios. A minha diferenciação é tentar passar trabalhos que um engenheiro, terá que resolver. A outra é mostrar a programação, que o Engenheiro vai utilizar o computador. Estou utilizando o laboratório de informática, para mostrar como fazer o exercício, dou um tempo para que eles tentem fazer por conta própria, para que eles realizem e fico como monitor, depois discutimos sobre os exercícios (Professor Fernando, 2015).

Identificamos nas narrativas as estratégias de ensino e as abordagens metodológicas utilizadas nas aulas, o que predominam são aulas expositivas, o uso de quadro e de slides e os professores buscam relacionar a teoria com a prática por meio de exemplos, de exercícios, de aulas de simulação e atividades práticas, visando o conteúdo da aula. Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico tem como base as experiências e vivências de cada sujeito, sendo que a sua formação específica e a não existência de experiências anterior na docência refletem nos desafios e enfrentamentos dessa produção didática.

Anastasiou e Pimenta (2014 p. 37) enfatizam que, “embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas

específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico”, sobre o processo de ensino e aprendizagem, o como ensinar e o como aprender, pois os professores “passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014, p. 37). Por isso a importância de uma preparação específica para exercer a docência no magistério superior.

Além das estratégias de ensino mencionadas, os professores destacaram que também utilizam de recursos tecnológicos no ensino presencial das aulas dos cursos de graduação, por meio do site do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA), o Moodle da UFSM, disponibilizado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e, inclusive, salientaram que disponibilizam todo material da disciplina. O uso do moodle nas disciplinas é constante:

O material disponibilizado aos alunos é para que eles possam levar na aula para fazer anotações. Toda aula está disponível no moodle e todos os exercícios que dou é com base no material (Professor Luís, 2013).

Uso o moodle nas três disciplinas, disponibilizando leituras, materiais complementares, exercícios, exemplos, casos práticos coloco todo o material antes e depois da aula (Professor Pedro, 2013).

Disponibilizo no moodle para que os alunos possam relembrar, o que foi dado na semana. Se ocorre de algum aluno não conseguir participar naquela semana por algum contratempo, ele consegue pegar o conteúdo (Professor Tiago, 2014).

Observamos que os professores organizam a aula no moodle e utilizam esse ambiente virtual como uma ferramenta para o ensino. Essa dinâmica pedagógica, nas disciplinas, permite que o acadêmico tenha acesso aos materiais de cada aula, bem como desenvolva os exercícios propostos pelos professores, por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS).

Cunha (2013) ressalta o impacto da informatização das informações na comunicação e no ambiente de ensino e de aprendizagem. O que requer que o professor tenha fluência tecnológica para explorar o moodle. A própria universidade desenvolve cursos e tutoriais de como manusear esse ambiente, incentivando que, além do ensino a distância, o ensino presencial também o utilize. Para que os alunos possam aprender, o professor necessita contemplar o ensino e as estratégias a serem implementadas e torná-las atrativas. Nas palavras dos professores:

O meu desafio maior é tornar a aula atrativa para o aluno, fixar mais a atenção dele. A minha preocupação desde o início é dar uma boa aula, que o aluno se interesse pela aula, que fixe a atenção do aluno (Professor Pedro, 2013).



O desafio que acabei simplesmente ignorando, foi como tornar a aula mais interessante para o aluno, isso simplesmente não sei como fazer e acabei deixando de lado, me comprometi 100% em passar o conteúdo correto, isso às vezes não é trivial, tu precisas estudar, precisava tirar as minhas dúvidas e às vezes decorava. O que eu acho que é uma dificuldade isso vale para qualquer professor mesmo professor experiente é essa, como tornar aquilo interessante para o aluno, não posso dar a mesma aula que eu dava há trinta anos atrás. O desafio agora, entre outros, é tentar tornar as aulas mais interessantes (Professor Augusto, 2015).

Nessas narrativas, identificamos a angústia dos docentes em relação ao modo de tornar as aulas mais atrativas. Isso também diz respeito às práticas inovadoras, aos “modos de ensinar e de aprender mais dinâmicos, interativos, desde que se ofereçam novas possibilidades e novos procedimentos para resolver velhos problemas ligados à metodologia, à relação professor-aluno e à avaliação da aprendizagem” (VOLPATO, 2010, p. 133).

Essas práticas inovadoras dependem muito do docente e do seu perfil profissional. Os estudos de Borges e Alencar (2014) tem enfatizado a metodologia ativa como recurso didático na formação crítica do estudante do Ensino Superior, essa é uma alternativa, entre tantas outras que temos. Outra questão que é um desafio aos docentes é a avaliação dos estudantes nesse nível de ensino. Nas narrativas abaixo os professores relatam como realizam o **processo avaliativo**:

As avaliações são provas, infelizmente é meio mais fácil de fazer o aluno a estudar, e dou trabalhos. Os trabalhos são avaliativos também, normalmente 30% da nota, e 70% a prova. A reprovação aqui no CT é muito grande, me surpreendi com o índice de reprovação. Se a gente quiser exigir muito vai reprovar muita gente, há algum problema e não se discute sobre a reprovação, se reprovar 100% da turma, o problema não é a turma, é o professor, então isso me acendeu um sinal de alerta, até conversei com alguns colegas sobre isso (Professor Luís, 2013).

Costumo avaliar com prova, trabalho, exercícios e alguma coisa prática do que eles vão fazer na indústria, são essas as metodologias de avaliação. As provas os alunos fazem, mostro para os alunos as notas e as provas ficam arquivadas comigo. Já tive turma com mais de 50% de reprovação (Professor Pedro, 2013).

A avaliação que faço dá para se dizer que é em forma de portfólio, porque eu dou atividades em todas as aulas e retorno para eles, se está certo ou se não está e retorno para eles. As atividades recebem uma nota e no meio do semestre dou uma avaliação prévia da situação de cada um (Professor Tiago, 2014).

Faço exercícios, provas e trabalhos ao longo do semestre. Inclusive tem exercícios com dois pontos extras, que são em algumas aulas. A ideia primeira é mantê-los ativos estudando, segundo, é um incentivo a mais para que eles venham à aula e não falem o máximo possível (Professor Fernando, 2015).

As narrativas revelam o modo como os professores estão avaliando os alunos e há um destaque para a preocupação com a reprovação. Porém, percebemos que

a avaliação está focada em provas, em resultados, em verificação do que o estudante sabe ou não sabe. Contudo, a avaliação necessita constituir-se como um processo contínuo, sistemático, em que o estudante é avaliado constantemente e de diferentes formas.

Corroborando Luckesi (2014) ao problematizar duas modalidades de avaliação: a utilizada para avaliar um objeto em construção e a de acompanhamento de uma ação. Sendo assim, compreendemos que a avaliação incide na análise da aprendizagem dos estudantes e direciona-se a um acompanhamento dessa aprendizagem, objetivando a intervenção para a melhoria dos resultados.

Para os professores iniciantes, a avaliação é um enfrentamento docente, pois eles desconhecem métodos e estratégias de avaliação para o processo de ensino e de aprendizagem. Como os sujeitos entrevistados têm conhecimentos científicos/técnicos, de acordo com sua formação acadêmica, o conhecimento pedagógico precisa se constituir pelos docentes cotidianamente. Nesse sentido, evidenciamos que o conhecimento pedagógico do professor iniciante é uma construção, uma vez que a aprendizagem da docência envolve diversas dimensões, referentes à sala de aula e aos elementos que compõem a organização do trabalho pedagógico.

Dada a complexidade dessa atuação docente no Ensino Superior, os professores buscam nos colegas de profissão um apoio, no momento em que procuram os professores experientes para trocar ideias acerca das estratégias de ensino, da organização do trabalho pedagógico do planejamento das aulas, da avaliação dos estudantes e da atuação docente.

A formação do professor universitário precisa ser entendida como um processo que necessita manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão (seja um professor em carreira inicial ou titular), para tanto, é preciso criar uma rede de relações, de maneira que os conhecimentos científico e pedagógico sejam compartilhados e (re) construídos durante a ação docente (BOLZAN; ISAIA, 2007, p. 76).

Sendo assim, as trocas com os colegas da universidade permitem estabelecer **redes de apoio pedagógico**, frente aos desafios que surgiram na docência. Nesse viés, Isaia, Bolzan e Maciel (2011) acrescentam que redes de interação construídas desempenham um papel imprescindível na aprendizagem da

docência. Os excertos narrativos a seguir evidenciam essas redes de apoio entre os docentes:

Os professores, colegas da instituição, me passaram alguma coisa de material, que acabo filtrando e usando alguma coisa, mas eu costumo buscar as fontes de preparação da disciplina para ter certeza da onde vem (Professor Pedro, 2013).

Recebi apoio informalmente de outros professores, mais na organização dos tópicos com os quais eu não era tão familiarizado. Houve troca de materiais que eles já tinham utilizado, com professores que já tinham ministrado aquela disciplina por exemplo. Porém, alguns professores não são muito dispostos a isso. Mas houve um acolhimento e um auxílio dos professores do curso, que solicitei. Mas no curso e no departamento não há nada institucionalizado nesse sentido. Eu até já questionei o departamento sobre isso (Professor João, 2014).

Fui muito bem recebido, surgiram diversas dúvidas e fui conversando com as pessoas. Fui ajudado por colegas que tem mais experiência, o meu próprio colega de sala, esse é o segundo semestre dele, ele contou como foi o primeiro semestre, alguns detalhes práticos e sempre que precisei a chefe de departamento foi muito receptiva, fui auxiliado por todo mundo (Professor Augusto, 2015).

Diante disso, destacamos a importância do trabalho coletivo no Ensino Superior, considerando a constituição de rede de interações e mediações para a efetiva construção de conhecimentos pedagógicos. Nóvoa (1997) faz referência ao diálogo, quando afirma que este é fundamental para consolidar saberes da prática profissional, configurando-se como momentos de aprendizagem da docência à medida que viabiliza conhecimentos e experiências significativas acerca dos saberes da profissão. Bolzan (2006, p. 381) afirma que:

A constituição da rede de relações docentes se faz à medida que se instaura o processo de troca entre pares. Pressupõe processos de interação e mediação constituídos a partir de instrumentos culturais como o discurso e a atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores. Implica no compartilhamento de significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico a partir da atividade discursiva, permitindo a construção conjunta de saberes e fazeres de forma compartilhada.

Um trabalho em rede, em equipe, que propicie um espaço de troca em que os professores iniciantes e experientes possam compartilhar saberes, questionamentos, angústias de seu cotidiano é de suma importância. Na visão de Cunha (2007, p. 18), precisamos de: “[...] um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação [...]”.

Com esses aspectos recorrentes nas narrativas docentes, evidenciamos indícios de uma possível construção do conhecimento pedagógico, relacionado ao

compartilhamento de ideias, de saberes e fazeres docentes. Os professores que ingressaram recentemente na universidade demonstraram iniciativas para buscar conhecimentos pedagógicos acerca da docência e das disciplinas que ministram. O processo de apropriação do conhecimento pedagógico é constituído na tessitura da rede de interações. Isso foi evidenciado nas narrativas que seguem:

Tive ajuda de colegas, fui conversar com eles quando tive que lecionar pela primeira vez, as cadeiras. Então os colegas que já tinham lecionado, fui procurá-los para conversar e ver o que eles tinham de material, que dicas eles poderiam me dar e faço isso até hoje. No próximo semestre, eu tenho uma cadeira nova para lecionar, já fui conversar com um colega. O chefe do departamento também me ajudava muito, ele me explicou como usar o sistema, como lançar nota, como lançar as aulas, como seguir o planejamento das aulas (Professor Luís, 2013).

No início, em uma das disciplinas que ministro, busquei um dos professores que estava ministrando ela, pedi como é que ele dava andamento com a disciplina e consegui um apoio dele para desenvolver a disciplina. Quanto o apoio, todos ajudaram, o pessoal um ajuda o outro (Professor Tiago, 2014).

A possibilidade de contar com outros colegas por meio da troca de materiais de disciplinas que os professores mais experientes já ministraram, buscando dar um auxílio aos professores iniciantes, potencializa a construção do ser professor, quando os professores reconstroem seus entendimentos acerca das situações que envolvem o ensino e a aprendizagem. Logo, há uma reorganização dos conhecimentos a partir do compartilhamento das ações e atividades durante o processo interativo (BOLZAN, 2002).

O processo de interação e mediação com os professores experientes contribui muito para o professor principiante, a troca entre pares e interpares, o aprender com os professores experientes são elementos essenciais para a construção do ser professor. Diante dos desafios existentes e dos enfrentamentos que surgem na docência, “há possibilidade de reorganização e refinamento das ideias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico” (BOLZAN, 2002, p. 14).

Ao encontro dessa ideia, Isaia (2008) ressalta que aprender a ser professor não pode ser um processo solitário, precisa ser construído na interação com os colegas, com os alunos e com o espaço acadêmico como um todo. Sendo a atividade reflexiva um elemento essencial para o desenvolvimento docente, questionamos os docentes sobre como eles se reorganizam e/ou refletem acerca do planejamento e do trabalho pedagógico desenvolvido. As narrativas expressam que:

Ao longo do semestre reflito um pouco sobre algumas atividades que deram certo e que não deram certo. Eu tenho a consciência que minha aula não é muito boa, mas venho tentando sempre melhorar repensar o que vou mudar, o que vou acrescentar, faço no final do semestre, ao longo do semestre faço mais uma percepção. Mas a reflexão mesmo é no final do semestre (Professor Luís, 2013).

A avaliação de como foi à disciplina por parte dos alunos o departamento faz, tenho acesso a essa avaliação e vejo as sugestões dos alunos. Vou fazendo ao longo do semestre, uma avaliação das aulas, “ah, essa aula eu poderia ter feito isso”, já escrevo isso, já faço uma previsão disso para o próximo semestre. Faço sempre uma autoavaliação, uma autocrítica das minhas aulas (Professor Pedro, 2013).

Ao longo do semestre vou fazendo anotações, ministro a aula e vejo os pontos que poderiam ser melhorados, pontos que poderiam ser agregados àqueles conteúdos. A cada aula vou tendo visões novas e ideias para melhorar a disciplina e trazer coisas novas, até em termos de conteúdos também (Professor Tiago, 2014).

Eu já tenho ideias de como modificar algumas aulas, justamente utilizando outros tipos de recursos, justamente porque eu acho que as minhas aulas como foram dadas nesse semestre, não foram boas o suficiente. Na última aula, o meu planejamento é pedir um feedback das aulas aos alunos (Professor Augusto, 2015).

A reflexão é ao longo do semestre. Já estou pensando no que posso melhorar no ano que vem e conversando com alguns colegas, vendo no que posso direcionar alguns tópicos (Professor Fernando, 2015).

As narrativas demonstram que os professores têm consciência do que precisam melhorar, quando realizam uma reflexão acerca das aulas ao longo e ao final do semestre, buscando qualificar a sua atuação docente, “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Para consolidar a reflexão da e sobre a prática, o professor precisa de um distanciamento para rever quais aulas ministradas foram exitosas e quais não tiveram êxito, buscando compreender a sua atuação docente, “os processos de significação acerca do ser professor em termos de exigências e desafios implicados na docência”, considerando “(...) a identificação das vivências formativas as quais expressam as singularidades dos processos de aprender e ensinar” (BOLZAN, 2014, p. 18).

Essa reflexão se constitui em ação-reflexão-ação, a partir das experiências vivenciadas na carreira universitária, quando o professor se coloca como protagonista, realizando uma autoavaliação de si, potencializando, desse modo, o processo de aprender a ser professor. De acordo com Bolzan (2006, p. 378):

Ao refletir, [o professor] passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras do ensino que irá organizar.

Esse processo de reflexão crítica feito individual ou coletivamente pode tornar o professor consciente dos modelos teórico e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional.

Nessa direção, destacamos que, na reflexão, a tomada de consciência impulsiona o professor a refletir acerca dos desafios e dos enfrentamentos que vivencia no ensinar e no aprender no contexto universitário. Consideramos que a questão a ser pensada é sobre como esses elementos têm potencializado a aprendizagem da docência, sendo que as experiências formativas dos professores se constituem como suporte para reorganização do trabalho pedagógico. Corrobora Zabalza (2004, 109), ao afirmar que “o exercício da docência, o ato de ensinar, deveria ser o mais importante, porque nele se concentra a tarefa formativa da universidade [...]”, porque o compromisso dessa instituição é com o ensino e com a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, o professor iniciante vive muitas angústias na carreira, uma vez que ele precisa atender às demandas de ensino, pesquisa e extensão e, muitas vezes, agregar a isso a gestão, tornando o trabalho docente mais complexo. De acordo com as narrativas docentes, isso é praticamente impossível. Entretanto um dos docentes busca conciliar esse desafio em sua atuação ao manifestar-se:

No início, estava com três disciplinas e como assumi a chefia agora, eu que administro as disciplinas, então diminuí a minha carga horária devido ao trabalho administrativo. O foco principal é o ensino, então a pesquisa vem em segundo plano e a extensão. Ao ter diminuído uma disciplina, estou conseguindo me dedicar um pouco mais a pesquisa, a extensão e a atividade administrativa. Estou conseguindo administrar, embora o tempo seja curto, estou conseguindo administrar bem esse tempo e atuar nas três linhas. A extensão, desenvolvi um projeto que para criar um produto para uma empresa. Esse é o primeiro projeto de extensão que fiz, está em andamento é voltado a empresa, para aproximar a empresa da universidade e para tentar conseguir alguns estágios para os alunos, conseguir que eles tenham vivência com a empresa, para que eles não saiam tão teóricos, tão despreparados para a indústria (Professor Tiago, 2014).

Compreendemos que esse professor tem a docência como foco e que está conseguindo articular as atribuições de ensino, pesquisa, extensão e gestão. A universidade, como instituição formadora de profissionais, prevê a articulação do “quadripé”: ensino, pesquisa, extensão e gestão e este explicita a dinâmica institucional, enfocando o desafio lançado à gestão, nas diferentes esferas da estrutura universitária (BOLZAN, 2016).

Sendo assim, a atuação docente é para além do ensino. Entretanto, as narrativas também enfatizam que os professores iniciantes não estão conseguindo aliar o ensino, com a pesquisa e a extensão, em virtude de diversos fatores como: a

falta de tempo, a prioridade à docência, a necessidade de preparar as aulas, além de ter carga horária de disciplinas maiores por ser um professor iniciante, “novato” na universidade e por assumir cargos de gestão, sendo responsáveis pela gestão do sistema de ensino, além da atribuição de gestor da aprendizagem (LÜCK, 2014).

Os docentes iniciam com as atividades de ensino e vão se inserindo em múltiplas atividades na rotina do professor, em especial nas funções de gestão. Além da docência, as IES almejam que os docentes busquem atuar na pesquisa, na extensão, em cargos de gestão, coordenação de cursos, vice-coordenação, comissões, participação em colegiados de curso, construção do projeto pedagógico do curso, nos cursos de formação continuada, entre outras atividades. “Atualmente, novas funções agregam-se a estas, as quais ampliam e tornam cada vez mais complexo seu exercício profissional” (ZABALZA, 2004, p. 109). Um professor destaca que:

As principais mudanças que senti nesses três anos, confiança em sala de aula, confiança dos colegas e gradativamente mais responsabilidades. Como chefia de departamento, apesar de não ser o chefe, sou o substituto, em alguns períodos de tempo, tenho que lidar com o departamento, com as questões administrativas, faço parte do colegiado do curso de engenharia elétrica, do curso de engenharia de controle e automação, do Programa de Pós-Graduação, que são atividades importantes para a gente conhecer as pessoas, os trâmites dentro da universidade, só que as coisas vieram um pouco rápido demais (Professor Luís, 2013).

Assim, questionamos o seguinte: como um professor sem formação pedagógica e sem conhecimento da gestão institucional irá desempenhar todas as atividades que lhe são atribuídas? Não há preparação para atuação na gestão, mas como o professor dá conta das múltiplas funções que exerce na universidade, além das atividades de ensino e da produção do conhecimento? O professor vai aprender na prática, assumindo as funções que lhe são designadas? Se não há preparação para os docentes, a fim de que eles possam desenvolver as funções que são inerentes a sua atividade na instituição, como fazer a docência acontecer?

Em virtude, das diferentes demandas institucionais que os professores iniciantes estão assumindo, no ensino, nos cursos e nos departamentos, tornam-se cada vez mais complexas as demandas da docência. Com esse cenário, é desafiadora a adaptação do professor no contexto universitário, as exigências e os enfrentamentos que o professor vivencia no Ensino Superior perpassam as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão.

De acordo com Zabalza (2004), pensamos a docência como o trabalho do professor voltado ao ensino. Posto isso, é possível inferirmos que, enquanto os programas de pós-graduação não assumirem uma preparação para a docência, vamos continuar com professores pesquisadores que possuem conhecimentos técnicos, conhecimentos específicos, de acordo com a temática de investigação que realizaram e que, ao ingressarem no Ensino Superior, se deparam com inúmeros desafios e enfrentamentos da profissão, sendo “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional (MARCELO GARCIA, 1999, p. 28).

No processo formativo, os professores vivenciam períodos de adaptação à profissão, de insegurança frente aos alunos e à disciplina, de falta de domínio do conteúdo da disciplina; de conhecimentos pedagógicos, de necessidade de contemplar os conteúdos previstos na ementa das disciplinas dos cursos, de organização do trabalho pedagógico, bem como Plano de Desenvolvimento da Educação Superior (PDE), Plano de Desenvolvimento da Educação Superior (PDE), de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, na atuação profissional, surgem inúmeros desafios e enfrentamentos expressos pelos docentes. Os pesquisadores Marcelo Garcia (2010), Romanowski (2012), Cunha; Zanchet (2010), Cunha (2012), entre outros, têm produzido estudos reiterando os inúmeros desafios que surgem aos professores iniciantes. As narrativas que seguem demonstram os enfrentamentos vivenciados no início da profissão:

Eu tinha um pequeno conhecimento da sala de aula, das experiências da docência orientada, do estágio do PEG de ministrar aula no técnico. Mas o grande desafio quando cheguei foi receber duas disciplinas, uma que é muito difícil de ensinar e de manter os alunos motivados e outra que eu não tinha conhecimento a respeito, no caso da disciplina de informática, esse foi o grande choque no momento que ingressei. Aliado a isso, no meu primeiro ano organizamos um evento, o “Congresso Brasileiro de Eletrônica e Potência”, tive que me dividir entre as atividades de docência e de organização de evento. Foi desafiador essa atividade administrativa de início, aliada a disciplinas novas, tendo que estudar, preparar as aulas, terminava uma aula e começava a preparar outra. Costumo contar para os colegas de profissão, que estava sempre uma aula à frente dos alunos em nível de conhecimento, se um aluno fizesse uma pergunta muito à frente, não sabia responder. Daí eu estudava, me preparava, organizava todo material e de novo estava uma aula à frente dos alunos (Professor Luís, 2013).

O principal desafio é entender da legislação que a gente está sujeito dentro da UFSM, entender as normas, as legislações, isso é o maior desafio. Porque tem uma série de coisas que precisamos saber para estar bem preparados quando se vai para uma sala de aula. O que pode e o que não pode, por exemplo, quando um aluno perde uma prova, como faz para recuperar, em que situações ele pode e não pode, para não abrir exceções, enfim essas coisas assim (Professor Pedro, 2013).



O grande desafio primeiramente é organizar as disciplinas, porque ao menos no curso de letras não existe nenhum tipo de orientação inicial: por exemplo, seria interessante um professor que já ministrou determinada disciplina realizar uma orientação com os outros professores iniciantes, no sentido de estabelecer a bibliografia que utilizou, a forma como ele organizou, tipo de bibliografia de acordo com a ementa da disciplina. Precisamos fazer uma interpretação e estabelecer pela primeira vez a disciplina como a gente pretende ministrá-la. Esse é um dos principais desafios, criar a tua versão para a disciplina, apesar de ser um curso, cada professor tem uma interpretação. Esse é o desafio, além do tempo que você precisa para fazer todas as atividades pela primeira vez. O primeiro ano como iniciante é extremamente complicado (Professor João, 2014).

No início, o mais difícil é vencer o nervosismo, aquele primeiro passo que você vai dar, não é uma coisa comum que é dar aula, então a gente entra na sala e vê vários alunos lá esperando que você. O primeiro passo é vencer essa barreira, esse nervosismo inicial de conseguir passar alguma coisa para eles e quebrar essa primeira etapa, do ensino e do início da docência. O principal desafio mesmo foi na questão da docência e das disciplinas, tentar aliar a parte de teoria com as aulas práticas. As disciplinas que ministro não tem laboratório específico, então a gente tenta desenvolver de alguma forma, dispositivos ou meios que você possa demonstrar para o aluno a prática e não só a teoria em sala de aula. Esse foi um dos principais desafios que tenho enfrentado na disciplina, tentando mostrar na prática para os alunos como é que funciona a teoria que dou em sala de aula, é o principal desafio (Professor Tiago, 2014).

O primeiro choque a preparação da disciplina que toma muito tempo e a gente não imagina isso, não imaginava que ia ser tão difícil, peguei uma disciplina do 8º semestre, uma disciplina relativamente avançada e mesmo sendo dentro da minha área de pesquisa me tomou muito tempo a preparação das aulas, mas acho que isso está relacionado também a minha falta de experiência. Tive que preparar uma disciplina do zero, com um conteúdo relativamente complicado e eu não tenho experiência. Esse semestre minha maior dificuldade foi justamente essa, organizar o meu tempo de maneira a conseguir preparar as disciplinas e conseguir trabalhar com pesquisa, na prática não sobrou tempo para a pesquisa. O desafio diria que foi esse, conseguir organizar e usar da melhor maneira possível o tempo disponível. O conhecimento básico eu tinha, mas para ministrar uma cadeira de 90 horas não basta o básico, tu tens sempre que buscar, então cada aula, obviamente que tinha que preparar, correr atrás, buscar (Professor Augusto, 2015).

O principal desafio é a questão da indisciplina em relação à pontualidade, ao comportamento dos alunos em sala de aula, como lidar com isso? Porque a gente não recebe treinamento nenhum. E tem o fato de que pertencemos a um departamento que tem poucos professores, então tem que se virar literalmente. Acho que os enfrentamentos têm sido esses, ter bastante conteúdo a passar e o segundo considero a questão do respeito entre os alunos, prestar a atenção, discutir os assuntos e não simplesmente ficar voando. Entrei uma semana antes do começo das aulas, então, não dá tempo para mais nada (Professor Fernando, 2015).

Como nos cursos de pós-graduação há uma ausência de formação direcionada para a atuação no contexto universitário, apenas privilegiam a pesquisa, então a atuação docente torna-se complexa. Entretanto, “à docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2008, p. 14).

É um período da carreira universitária repleto de tensões, ajustes, desequilíbrios, adequações, bem como de expectativas e de conquistas acerca das vivências no contexto. No momento inicial da docência, alguns docentes reagem negativamente e, aos poucos, vão elaborando e reelaborando os processos de adaptação à profissão e à sua própria atuação docente.

Assim, identificamos a necessidade de reorganização do sujeito diante dos desafios e conflitos evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de estudo docente em que se envolve, buscando superar os enfrentamentos que vão surgindo na profissão. A adaptação do professor é constante, desde o início até o final da carreira, diante das múltiplas exigências que perpassam essa atuação docente.

Diante dessa fase difícil na vida pessoal e profissional, identificamos a docência como um percurso que visa à superação dos desafios. Com as múltiplas atividades e responsabilidades, o exercício da docência universitária consiste em uma realização pessoal e também em uma conquista do seu espaço na instituição, porque os professores iniciantes entrevistados são jovens, recém-doutores. Portanto, é necessária uma motivação para o desempenho das atividades, bem como de processos de adaptação necessários ao exercício da docência.

A resiliência se enquadra numa perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida, pois que se fundamenta num contínuum de ajustamentos face às dificuldades presentes no quotidiano dos sujeitos e à sua capacidade para enfrentar, saindo cada indivíduo desse confronto em patamares de desenvolvimento superiores (SOUSA, 2006, p. 41).

Nesse sentido, os professores iniciantes precisam de uma atenção especial, pois os anos iniciais da docência são fundamentais para o desenvolvimento profissional docente. A universidade tem realizado concursos públicos devido à demanda de novos cursos, em função da expansão, porém esses professores que estão ingressando na instituição estão sem acompanhamento contínuo. Após suas nomeações, são convidados a participarem do “Seminário de Recepção e Integração Institucional para Novos Servidores Docentes e Técnico-administrativos em Educação da UFSM”.

O Seminário é promovido semestralmente pelo Núcleo de Educação e Desenvolvimento da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (NED/PROGEP) e tem o

objetivo<sup>48</sup> de acolher, integrar e ambientar o novo servidor no seu trabalho, com informações sobre a universidade, a gestão da instituição, o contexto acadêmico, os serviços oferecidos a profissão e a conscientização de seu papel, como servidores públicos federais, bem como a atuação profissional com ética, responsabilidade e comprometimento.

Os professores iniciantes entrevistados participaram do seminário, que foi desenvolvido em três dias na reitoria da universidade. As informações foram mais técnicas, de como funciona a jornada de trabalho (licenças, o sistema de afastamentos, férias, benefícios, aposentadoria), o estágio probatório, o plano de carreira dos cargos do magistério federal, o portal do professor, bem como a apresentação da política institucional de pós-graduação e pesquisa, da política de extensão universitária (PRE), pró-reitorias, entre outros setores e departamentos da instituição. Após, foi realizado um tour (opcional) pelo câmpus para conhecer a universidade.

As narrativas que seguem enfatizam a participação dos docentes nesse seminário:

Logo que ingressei na UFSM, tive a formação inicial de três dias na reitoria, no auditório com todos os professores e explicaram como funciona o SIE, o portal do professor, enfim.... Não tive apoio da instituição, mas pude contar com o apoio dos colegas da instituição, sempre quando eu tive dúvida (Professor Pedro, 2013).

Particpei do treinamento que era oferecido pela universidade, que é um treinamento de três dias, que foram destacadas questões administrativas, o funcionamento da universidade. É o treinamento do iniciante que é exigido no estágio probatório, que é dado uma vez por ano, três dias (Professor Tiago, 2014).

O fato é que, para esses novos professores iniciantes na instituição, não houve uma formação pedagógica direcionada ao trabalho docente na universidade, à organização do trabalho pedagógico, da metodologia e das estratégias de ensino, à avaliação, entre outras temáticas que são de suma importância, quando fazemos referência à docência universitária. Quanto à atuação docente nesse contexto, um dos colaboradores da pesquisa relatou a necessidade de uma avaliação institucional sobre o trabalho do professor, para que possa ter um retorno do seu desempenho. Em suas palavras:

---

<sup>48</sup> Informações retiradas do site, disponível em: <<http://progep.ufsm.br/noticias/439-progep-promoveu-seminario-de-recepcao-e-integracao-institucional-para-os-novos-servidores-da-ufsm>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

Até porque como docente a gente não tem nenhum tipo de avaliação. Não é uma política de a universidade fazer isso e acho que seria extremamente importante uma avaliação institucional, que os alunos realizassem da disciplina e que a gente tivesse retorno dessa avaliação. Acaba nos mesmos avaliando o próprio trabalho constantemente (Professor João, 2014).

Acreditamos que a avaliação do exercício do magistério superior é de suma importância para o professor, com o objetivo de identificar aspectos positivos e aspectos que precisam ser melhorados. Sendo assim, é relevante a avaliação do docente e que ele receba um retorno sobre os itens avaliados, para refletir sobre a atuação.

A avaliação institucional existe há muito tempo, o que parece não ser do conhecimento do professor iniciante. Os professores têm a avaliação do desempenho docente, visando à progressão funcional; à mudança de nível na carreira, que é realizada pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) com a finalidade de assessoramento, de acompanhamento e de supervisão da execução da política de pessoal docente do magistério superior, estabelecida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e realizada a cada dois anos. Porém, essa avaliação não era válida para a progressão.

No dia 10 de maio de 2016, foi aprovado na reunião da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFSM, um instrumento de avaliação docente, o qual está disponível aos estudantes (ensino médio, técnico e graduação) via portal do aluno. Os questionários estão organizados por docente e por disciplina, sendo que o acadêmico deverá avaliar todos os docentes que ministraram aulas no semestre em questão e a intenção é que essa avaliação possa repercutir em possíveis melhorias.

Com essas mudanças, que são recentes, as avaliações poderão determinar a qualidade do trabalho do professor, e isso poderá ser um aspecto positivo ou negativo da dinâmica institucional, dependendo do ponto de vista e, principalmente, do trabalho a ser realizado a partir destas avaliações, que podem se constituir em um elemento importante para a melhoria do ensino universitário.

Destacamos assim que, mesmo com essas avaliações institucionais, é também extremamente necessária a construção de um programa de apoio e de acompanhamento ao professor iniciante, tendo em vista que a inserção no contexto universitário é uma etapa da construção da profissão que requer acompanhamento e apoio. A esse respeito um dos docentes contribui ao afirmar que:

Não tive muito apoio. Uma disciplina que eu não tinha conhecimento nenhum, peguei material com um antigo professor substituto. Os professores que eram de carreira que ministravam as disciplinas que estou ministrando, eles não me ajudaram. Eu tive que correr atrás, pegar a ementa e preparar o material partindo do zero. É contigo, tu passou no concurso, te vira (Professor Fernando, 2015).

Com essa narrativa, evidenciamos que o professor não teve apoio frente aos desafios que surgiram. Nesse contexto universitário, ao pesquisarmos acerca da cultura organizacional, identificamos que no momento não há um programa de apoio para os professores iniciantes que ingressam na instituição, e isso pode ser uma grande dificuldade, uma vez que, “o professor tem muitas tarefas individuais e pouco coletivas” (CUNHA, 2005, p. 11).

A ausência desse apoio institucional acerca dos desafios e das tensões da docência evidencia a solidão pedagógica (ISAIA, 1992, 2003) dos professores iniciantes em relação aos enfrentamentos do contexto universitário e da atuação docente. Essa solidão é devido à inexistência de apoio institucional e à falta de apoio pedagógico dos cursos e dos departamentos. As narrativas que seguem também enfatizam isso:

A gente não tem apoio institucional ou até tem, mas eu não sei desse apoio não é algo divulgado, fiquei sabendo dois anos depois em uma conversa de corredor que aqui no CT tem uma pessoa que auxilia nisso (Professor Pedro, 2013).

Não há um apoio institucional, em como preencher o sistema do portal do professor, como fazer o planejamento para o semestre (Professor Luís, 2013).

Não há uma espécie de acompanhamento aos professores iniciantes. No meu departamento não existe nenhum tipo de orientação nesse sentido. São apresentadas as ementas das disciplinas, a bibliografia e temos de utilizar essa ementa estática. Então precisamos fazer uma interpretação e estabelecer pela primeira vez a disciplina como a gente pretende ministrá-la. Esse é um dos principais desafios (Professor João, 2014).

A partir das narrativas, percebemos o quanto os professores iniciantes estão desamparados, sem um programa de apoio institucional para lidar com os desafios diários que surgem na profissão. Também há ausência de espaços de compartilhamento acerca dos fazeres e dos saberes da docência, tempos e espaços que possibilitem aos professores iniciantes discutirem e compartilharem suas experiências e seus conhecimentos próprios à especificidade da profissão. Como expressa Marcelo Garcia (2009, p. 126), é fundamental: “a criação de um espaço e um clima relacional adequado à reflexão colaborativa transformadora”.

Nesse sentido, consideramos de extrema importância a criação desses programas nas IES, bem como a proposição de políticas públicas para os

professores iniciantes, a fim de amenizar as dificuldades e os problemas existentes, além da organização de espaços que possibilitem o compartilhamento de saberes docentes. Marcelo Garcia (1988, p. 71) corrobora nesse sentido ao colocar que:

Os programas de iniciação têm a finalidade de facilitar a adaptação e integração do novo professor [...]. Trata-se de facilitar ao professor principiante o acesso à ecologia da escola, ou seja, as intenções, estrutura, currículo, pedagogia e sistema de avaliação que caracteriza e diferencia a escola na qual decorrerá o seu ensino.

Os programas de apoio no início da carreira contribuem para aprendizagem da docência, reconhecendo que cada professor tem diferentes trajetórias pessoais e profissionais e que enfrenta diversos desafios na docência universitária. Esses programas envolvem um trabalho de acolhida, de cuidado, de apoio, de acompanhamento e de formação para os docentes iniciantes, que precisam conhecer a gestão administrativa e pedagógica da instituição, assim como precisam de formação para compreender o trabalho docente na universidade.

Nos programas de apoio e acompanhamento aos professores iniciantes, os professores experientes são chamados de “tutores”, “mentores”, “orientadores”, “guias”, sendo responsáveis pela mobilização de um trabalho colaborativo, visando o compartilhamento do conhecimento pedagógico entre os docentes. Para Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 144):

A tarefa que designa ao mentor é a de assessorar didática e pessoalmente ao docente principiante, de forma que se constitua como elemento de apoio. [...] Ele assume um papel de grande importância no programa de inserção, pois é a pessoa que ajuda e dá orientações ao docente principiante, tanto no currículo como na regência de classe.

O apoio e a parceria entre um professor experiente e um professor iniciante da profissão são fatores que contribuem para a construção da docência e a para a identidade profissional, pois ambos aprendem juntos, ultrapassando o isolamento e a solidão, almejando um trabalho coletivo entre os docentes da universidade.

Cunha e Zanchet (2010) enfatizam a necessidade de iniciativas institucionais, visando ao acompanhamento e à formação pedagógica dos professores iniciantes, revelando um processo de inserção profissional na pedagogia universitária. É preciso investimento na inserção desses professores na Educação Superior, tendo em vista uma política institucional para amenizar essa solidão pedagógica e potencializar caminhos para a aprendizagem da docência. Sendo assim, o processo

de constituir-se docente está atrelado às experiências formativas vivenciadas nos percursos formativos, visando os sentidos e os significados do trabalho pedagógico no contexto universitário que atua.

Quanto ao eixo articulador dinâmica institucional, ela reflete desde o ingresso dos docentes na instituição, por meio do concurso público, até os modos de organização pedagógica, com base nas exigências e obrigаторiedades, de acordo com as políticas públicas vigentes. No trabalho docente, a dinâmica institucional e a dinâmica pedagógica estão relacionadas aos processos formativos e ao trabalho pedagógico desenvolvido. De acordo com Bolzan e Powaczuk (2015), dinâmicas que movimentam e tencionam os processos formativos, a partir das vivências produzidas e mediadas pela estrutura organizacional pensada e ofertada na/para formação, expressando as fragilidades e as potencialidade formativas, à luz de um determinado contexto histórico, social e cultural.

Desse modo, a dinâmica institucional está balizada pela tríade ensino, pesquisa e extensão, que potencializa os processos formativos dos docentes na cultura universitária. A aprendizagem docente, nesse contexto, engloba os desafios, os enfrentamentos e as possibilidades da profissão, articulando seus processos formativos, suas vivências e suas experiências, de modo a articular sua atuação profissional com a gestão da dinâmica organizacional da instituição.





## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma pesquisa sobre a iniciação a docência no Ensino Superior configurou-se em um grande desafio; o desejo de compreender os processos que perfazem a inserção do professor iniciante no contexto universitário mobilizou-nos a empreender esta pesquisa.

O estudo desenvolvido permitiu-nos evidenciar a multiplicidade de elementos que compõem o processo de aprender a ser professor, as demandas da docência e a complexidade da profissão. Nessa perspectiva, apresentamos os achados da análise, por meio de um conjunto de apontamentos. A busca por compreender os desafios e os enfrentamentos na organização do trabalho pedagógico dos professores iniciantes que ingressaram na profissão, no Ensino Superior apontou como elementos fundamentais o entrelaçamento entre os percursos pessoais e profissionais.

As narrativas dos professores colaboradores teceram compreensões que permitiram evidenciar respostas aos objetivos do estudo; nessa direção, ao conhecer a trajetória formativa e sua repercussão na aprendizagem da docência, percebemos que o grande impacto que esses professores vivenciaram foram as lacunas que existem entre a formação inicial acadêmica e a formação exigida para atuar na docência universitária, resultando na busca por alternativas que possam dar conta das demandas do cotidiano. Ao ingressar na universidade é que os profissionais se depararam com as exigências da docência e com a sua complexidade, para qual não tiveram preparo.

Assim, entendemos que os professores iniciantes vivenciaram uma cultura acadêmica como estudantes e, ao se tornarem docentes, precisam interiorizar a cultura docente, compreender a gestão da dinâmica institucional e da dinâmica pedagógica nos cursos, de modo a entender a configuração da universidade. Essa cultura docente implica também a produção de sentido da e na docência, o motivo pelo qual está na instituição, assim como a necessidade de se apropriar e se integrar nessa cultura que possui características que são próprias da docência.

Ao identificarmos os desafios e os enfrentamentos na iniciação à docência, na universidade pública, verificamos que os professores iniciantes ressaltaram como principais, na dinâmica institucional, a ausência de apoio e acompanhamento institucional no início da carreira docente e a falta de infraestrutura no contexto

universitário, pois faltam laboratórios para o desenvolvimento das aulas práticas, para a realização de experimentos, conforme narrativas já manifestadas pelos professores.

Também evidenciamos que, ao assumir os cargos de gestão, o dilema inicial de conseguir articular o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão é visualizado como algo possível, pois, nesta atividade, o professor iniciante pode desincumbir-se das excessivas cargas horárias no ensino, equilibrando a atividade de pesquisa e extensão.

Logo, o professor tem uma fragilidade para se organizar pedagogicamente e para conseguir dar conta dessa inserção no ensino, na pesquisa e na extensão, evidenciando o quanto é necessário respaldo institucional para conseguir fazer essa articulação, pois o seu compromisso prioritário na universidade é o ensino. Nesse sentido, o professor iniciante demonstra o desconhecimento da dinâmica institucional, a medida que ele vai se inserindo no contexto universitário é que começa a dinamizar o tempo para a pesquisa e a extensão. Acreditamos que é preciso que o professor se organize para atender exigências demandadas pelo tripé ensino, pesquisa e extensão e pela inclusão do novo elemento que é a gestão, para conseguir compreender esse espaço institucional o qual está inserido.

O modo como a universidade está estruturada dificulta que o professor faça um trabalho compartilhado, pois não há tempo e espaço previsto para isso; a atuação docente é solitária, em virtude de que a universidade não é organizada por cursos, ela é organizada por departamentos, às vezes o professor atende muitos cursos e isso pode não dar a exata visão do que seja lidar com a diversidade de estudantes nos diferentes cursos, o entendimento do docente é a disciplina para a universidade. A dinâmica institucional corrobora em grande medida para um trabalho solitário e sem investimento na realidade de cada curso, o professor trabalha para si e para o estudante, sem ter a compreensão no âmbito macro da universidade, ainda que no discurso afirme que precisa conhecer a instituição. O que nos fez refletir sobre qual o papel da instituição, qual a dinâmica organizacional da universidade e qual papel da gestão universitária.

Em relação à dinâmica pedagógica, os professores destacaram: a falta de preparação para a docência como reflexo da formação para a pesquisa, conseqüentemente isso repercutiu na dificuldade com o planejamento das aulas; diante da diversidade de conteúdos previstos nas ementas que precisaram

apropriar-se para planejar as aulas, o tempo acadêmico e o tempo pessoal para administrar o planejamento e a carga horária das disciplinas; essa organização do trabalho pedagógico implicou na necessidade de revisão, compreensão, e construção de novos conhecimentos, no modo de ensinar e de avaliar.

Evidenciamos que os professores desenvolvem aulas expositivas, visando cumprir com o que está proposto na ementa, ofertando os conteúdos previstos, ficando explícito que os estudantes pouco participam e/ou influenciam sobre a construção e o desenvolvimento da aula. As narrativas expressam que as experiências e a inserção recente na atuação docente fazem com que eles se preocupem prioritariamente com o conteúdo, voltado a organização do trabalho pedagógico ao uso de materiais didáticos, de modo que as aulas foram direcionadas à exposição de conceitos e a apresentação de slides.

Ao relatarem como ensinam, os professores enfatizaram que não sabiam a melhor forma de fazê-lo; em geral, foi com base na imitação ou negação de modelos que eles vivenciaram quando eram estudantes que foram sendo tecidos os modos de organização da aula. Mesmo sem experiências docentes anteriores, eles trouxeram para as aulas suas vivências do mercado de trabalho, das indústrias onde atuaram e aqueles docentes que não tiveram a inserção na indústria buscaram outros meios de aliar a teoria com a prática; para as aulas buscavam apresentar vídeos, simulações, imagens e experiências sobre os conteúdos que estavam estudando.

Nesse sentido, ressaltamos que os processos formativos podem contribuir para qualificação docente do professor iniciante universitário, de modo que eles não fiquem demasiadamente centrados na pesquisa, em seus conhecimentos técnicos ou conhecimentos específicos.

Ao ingressarem no Ensino Superior, os docentes deparam-se com diferentes desafios que abarcam o trabalho na universidade, os cursos, as disciplinas para ministrar, a excessiva carga horária, além das demandas e exigências para cumprir com as funções docentes decorrentes dos enfrentamentos da profissão. Estes elementos compõem a dinâmica institucional, deixando clara a amplitude do trabalho docente na Educação Superior.

Compreendemos que a falta de conhecimento sobre a dinâmica institucional e pedagógica pode imobilizar o professor e não lhe dar a devida medida para se movimentar no trabalho pedagógico. Há outras exigências a se envolverem que não

estão diretamente ligadas ao curso, mas são demandas que o departamento lhes designa, como: comissões, programas institucionais, colegiados, entre as tantas atividades docentes.

Assim, o professor recebe as ementas das disciplinas, mas a carga horária das aulas quem distribui é o departamento, que nem sempre conhece com profundidade as matrizes curriculares dos cursos. Além disso, é possível que o preparo desse docente não seja compatível com as disciplinas que precisa ministrar, exigindo-lhes aprofundar seus estudos no campo específico. Essa falta de amparo institucional contribui para a solidão pedagógica, diante dos desafios e enfrentamentos cotidianos da profissão. Diante disso, cabe ao professor buscar meios para trilhar seus próprios caminhos na universidade.

Nesse sentido, identificamos a necessidade de reorganização do professor diante dos desafios evidenciados na dinâmica institucional, nos processos formativos e na organização do trabalho pedagógico, quando este busca a atividade docente de estudo como uma possibilidade para superar os enfrentamentos que vão surgindo no campo de atuação profissional. Nessa perspectiva, ressaltamos que a instituição de Ensino Superior precisa ter o compromisso da oferta de qualificação pedagógica aos seus professores no coletivo, proporcionando momentos de compartilhamento de saberes e de conhecimentos acerca da docência.

Portanto, não basta somente exigir a titulação de doutor para ingressar na carreira docente, é preciso a incumbência da formação continuada e em serviço, visando tempos e espaços formativos para a problematização e o compartilhamento de conhecimentos pedagógicos da profissão.

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

Além disso, precisamos de políticas públicas e institucionais que tenham como exigência, para o ingresso na carreira docente, prioritariamente a titulação, uma vez que a docência não pode estar assentada somente na meritocracia. Reiteramos a necessidade de programas de acompanhamento institucional para os

professores iniciantes. É necessário que se tenha um equilíbrio entre a formação e a experiência no campo profissional, para amenizar os enfrentamentos da profissão.

Como pesquisadora, vivenciei<sup>49</sup> discussões, interações, estudos teóricos e tive a possibilidade de dialogar com seis professores iniciantes da UFSM, os quais deram vida e voz ao estudo com seus processos formativos, concepções e vivências. O estudo desenvolvido contribui para a compreensão acerca dos desafios e enfrentamentos dos docentes que estão iniciando a carreira universitária, repercutindo nos processos de aprender a ser professor e no seu desenvolvimento profissional.

Os achados da pesquisa realizada permitem-nos problematizar o reconhecimento das demandas emergentes dos professores iniciantes nas IES. Nesse sentido, a discussão sobre a formação docente e o professor iniciante no Ensino Superior é um campo aberto para a realização de mais estudos e reflexões que venham a contribuir para a superação dos desafios vivenciados.

Diante disso, novas indagações surgem: além das atividades de ensino, qual a preparação necessária para o professor desempenhar as múltiplas funções que lhe são atribuídas na universidade? A aprendizagem docente é um desafio para as IES, perguntamos então: as instituições possuem programas capazes de dar o suporte necessário ao professor iniciante? Como um professor sem formação pedagógica e sem conhecimento da gestão institucional irá desempenhar todas as atividades que lhe são atribuídas?

Este conjunto de questões ratifica a importância de estudos e pesquisas capazes de ampliar e consolidar a compreensão sobre o campo da formação de professores universitários.

---

<sup>49</sup> Na escrita deste parágrafo utilizei a primeira pessoa do singular.



## REFERÊNCIAS

AIRES, S.; SANTOS, N. **Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos. Santos, SP, 2015.

ALEN, B. El acompañamiento a los docentes principiantes, de proyecto piloto a política de desarrollo profesional. In: ALEN, B.; ALLEGRONI, A. **Acompañar los primeros pasos em la docência, explorar uma nueva práctica de formación**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahu; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece as normas para funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 abril 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES n.º 9, de 8 de maio de 2001. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**. Ministério da Educação. Brasília: DF, p. 1-7, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI – regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, 14 jan. 2005b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 02 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 02 ago. 2015.

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.

BOLZAN, D. P. V. **A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. (Tese Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. Transposição didática. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, v. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 362

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente reflexiva. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, v. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 378.

\_\_\_\_\_. Redes de relações docentes. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 381.

\_\_\_\_\_. Abordagem narrativa sócio- cultural. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 386.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: didática e formação de professores. EGGERT, E. et al. (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior. **Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado**, Registro no GAP nº 020117. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2009.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da educação básica superior. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, Registro no GAP nº 025821. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2010.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da educação básica superior. **Relatório Parcial do Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado**, Registro no GAP n. 025821. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2011.



\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da educação básica superior. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**. Registro no GAP n. 025821. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2012.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa**. n° 032835, GAP/CE/UFSM, 2014.

\_\_\_\_\_. **Discussões na reunião do Grupo de Pesquisa Formação de professores e práticas educativas**: educação básica e superior (GPFOPE). Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa** n° 032835, GAP/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre RS, ano XXIX, n° 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

\_\_\_\_\_. O conhecimento pedagógico compartilhado e a Aprendizagem docente: elementos constituintes dos processos formativos na educação superior. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 69-79, out. 2007.

\_\_\_\_\_. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: V Congresso Internacional de Educação-Pedagogias (entre) lugares e saberes, **Anais...** São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, n. 04, p. 119-143, 2014.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. Magis: **Revista Internacional de Investigación en Educación**. n. 2. p. 317-328. Bogotá, Colombia, Enero/Junio de 2009.

BRITO, N. D. **Estudo sobre a aprendizagem da docência na educação a distância**: uma análise da percepção dos professores da UAB-UFSCAR. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2014.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencias e investigación narrativa. In: LARROSSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995.

CUNHA, M. I. Ensino como Mediação da Formação do Professor Universitário. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, v. 54, n. 3, p. 525-536, 2004.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

\_\_\_\_\_. Pedagogia universitária. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**, v. 2. Brasília/INEP, 2006, p. 351.

\_\_\_\_\_. Os conhecimentos curriculares e do ensino. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

\_\_\_\_\_. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A Problemática dos Professores Iniciantes: Tendência e Prática Investigativa no Espaço Universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999/5717>>. Acesso em: 12 de mai. 2015.

CUNHA, R, C. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de letras-inglês**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2014.

DOCENTES NOVELES DE URUGUAY. **Proyecto Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral, 2013**. Ministerio de Educación Y Cultura (MEC); Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponível em: <<http://sites.google.com/site/novelesdeluruguay/project-definition>>. Acesso em: 14. set. 2015.

FEIMAN-NEMSER, S. **From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching**. Teachers College Record, New York, Teachers College, Columbia university, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, dez. 2001.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**. n. 116, p. 21-39. SP, Julho, 2002.

FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Senac, 2013.

GALLIANO, A. G. **O método científico – teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1986.

GROSSMAN, P. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992, p. 31-62.

IMBERNÓN, F. F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ISAIA, S. M. A. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: Produção de conhecimento e qualidade de ensino**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

ISAIA, S. M. A. O professor universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

\_\_\_\_\_. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional, In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior. Identidade, Docência e Formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001, p. 35- 60

\_\_\_\_\_. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 241-251.

\_\_\_\_\_. Interformação docente. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 352.

\_\_\_\_\_. Trajetória de formação. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 368.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional docente. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 375.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem Docente. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 377.

\_\_\_\_\_. Atividade docente de estudo. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 377.

\_\_\_\_\_. **Os movimentos da docência superior**: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento. Projeto de Pesquisa Institucional. CNPQ/PPGE/CE/UFSM, 2010.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor no ensino superior: um processo que se aprende? **Educação**. v. 29, n. 2, p.121-133, UFSM, Santa Maria, RS, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em 29 jul. de 2015.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Ed.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. p. 107-118.

\_\_\_\_\_. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Trajetórias da docência: Articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. v. 4. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios. In: ISAIA, S. M. A. BOLZAN, D. P. V. MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2009, p. 163-176.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**. v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. UFSM, Santa Maria, RS, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. México: Editorial Cartago de México, 1984.

LÜCK, H. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições. 19. ed. Editora Cortez, São Paulo, 2014.

MACIEL, A. M. R. Ecologia da Sala de aula. In: MOROSINI, M. (Ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário - v. 2. Brasília/ INEP, 2006, p.363.

MACIEL, A. M. R. A geratividade docente na educação superior e os movimentos (trans) formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 163-176.

MARCELO GARCIA, C. **Avances en el estudio del pensamiento del profesor**. Sevilha: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1988.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **El profesorado principiante: inserción de la docencia**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Políticas de inserción en la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal Serie Documentos n. 52, marzo. 2011.

MARCELO GARCIA, C. M.; PRYJMA, M. **Aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional**. In: Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. PRYJMA, M. (Org.). Curitiba: UTFR, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Schulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. In: **Revista Perspectiva**, São Paulo, n. 01, v. 14, jan./mar., 2000.

MOLL, C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

\_\_\_\_\_. RIES. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário - v. 2**. Brasília/ INEP, 2006, p.334.

NÓVOA, A. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. **Devolver a formação de professores aos professores.** Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/educacao/article/viewFile/4927/3772>>. Acesso: em 12 mai. 2016.

OLIVEIRA, A. S. Formação às avessas: Problematizando a simetria invertida na educação de professores em serviço, 2009. **Anais da 32ª reunião anual da ANPED.** Rio de Janeiro: ANPED, 2009.

PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA; S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. In: ENGUITA, F. **Sociología y Educación.** Madrid: Universidad Complutense, 1990.

POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência.** 2012. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. **Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência.** [S.l.: s.n.], 2015. No prelo.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: **III Congresso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia**, Santiago do Chile, 2012.

SANTOS, P. P. **Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2013.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOUSA, C. **Educação para a resiliência.** Tavira: Ponto Pinta, 2006.

TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. Mentores e Professores Iniciantes em Interação: possibilidades formativas da educação online. In: **Revista Contemporaneidade Educação e Tecnologia**, v. 01, n. 2, abril. 2012. Disponível em: <[http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/ufs\\_car\\_edutechi\\_2012.pdf](http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/ufs_car_edutechi_2012.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: the search for meanings**. 2. ed. New York: John Wiley and Sons, 1984.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1999.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docência em América Latina: la dueda pendiente. In: **Revista de currículum y formación del profesorado**. v. 13, n. 1. 2009.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. Trajetória profissional de docentes universitários: um estudo no campo da saúde. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. v. 4. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Educação**. v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. UFSM, Santa Maria, RS, 2011. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em 29 jul. 2015.

VOLPATO, G. **Profissionais liberais professores: aspectos da docência que se tornam referência na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, ARTMED, 2004.

ZANCHET, B. M. B. A.; FAGUNDES, M. C.; VIGHI, C. S.; CARREÑO, L. S. M.; FACIN, H. P.; AMARAL, L.; SILVEIRA, T. V. Docentes universitários iniciantes: contextos, motivações e experiências. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. 1ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012.





## APÊNDICES



**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** O professor iniciante no ensino superior e a aprendizagem docente: o conhecimento pedagógico em construção

**Pesquisadora responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan

**Instituição/Departamento:** Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**Endereço:** CE/UFSM - Sala 3336B - sala da orientadora responsável

**Autora:** Andressa Wiebuch

**Telefones para contato:** (55) 96815083 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável).

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central compreender o modo como os professores iniciantes constroem o conhecimento pedagógico na universidade.

A partir do convite aos professores iniciantes, realizaremos com os que aceitarem participar da pesquisa, entrevistas que serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se referem à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue aos estudantes e aos professores formadores para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos colaboradores; contudo, o que poderá emergir, ao rememorarem e explicitarem eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los. Também, não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

Esta investigação tem como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com os estudantes e com os professores formadores docentes do curso de Pedagogia, um espaço formativo, pois, na medida em que este sujeito narra, mobiliza suas concepções prévias, revive sua trajetória pessoal e profissional e um movimento reflexivo acerca do seu processo formativo.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins. Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se

disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 96815083 (autora); (55) 9112 1327 (pesquisadora responsável).

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor(a)

\_\_\_\_\_  
N°. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Doris Pires Vargas Bolzan  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Andressa Wiebusch  
Autora

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

## APÊNDICE B – TÓPICOS GUIA PARA ENTREVISTAS

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

**TÓPICOS GUIA PARA ENTREVISTAS COM OS PROTAGONISTAS DA  
PESQUISA**

**PROJETO DE PESQUISA: APRENDIZAGEM DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:  
DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO  
PROFESSOR INICIANTE**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

**Dados de identificação e perfil profissional**

- Escolher um nome fictício para sua identificação durante a entrevista: \_\_\_\_\_
- Qual a faixa etária: ( ) 16 - 20 ( ) 20 – 30 ( ) 30 – 40 ( ) 40 – 50 ( ) 60 - 70

**Iniciação a docência**

- ❖ Conte sua trajetória pessoal e profissional.
- ❖ A sua formação na graduação, no mestrado e/ou doutorado foi direcionado (a) a docência?
- ❖ Como aconteceu a opção pela docência?
- ❖ Qual a relação da tua formação inicial com o campo com o qual vem atuando na docência?
- ❖ O que é ensinar?
- ❖ O que é aprender?

**Aprendizagem da docência**

- ❖ Quais foram os desafios e os enfrentamentos da docência como professor (a) iniciante no ensino superior?
- ❖ Como te sentes com relação à docência? O que percebes de diferente na tua postura docente desde teu ingresso na carreira docente?
- ❖ Quais as tuas fontes de apoio?
- ❖ Como aprendes a docência universitária? O que está envolvido nessa aprendizagem de ser professor?
- ❖ Relate uma experiência de êxito na sua atuação docente no ensino superior.
- ❖ Relate uma experiência que consideras que não tiveste êxito na docência.

**Perguntas relativas à organização do trabalho pedagógico**

- ❖ Como foi sua primeira aula no ensino superior?
- ❖ O que consideras importante de ser contemplado na construção/produção de uma aula?

- ❖ Como organizas as atividades de ensino considerando o componente curricular que desenvolves?
- ❖ Utilizas as ementas das disciplinas da matriz curricular do curso?
- ❖ Que tipos de atividades desenvolves? Utilizas estratégias para o ensino? Quais?
- ❖ Que relações estabeleces entre a teoria e a prática?
- ❖ Quais as exigências de uma aula teórica e de uma aula prática?
- ❖ Como acontece o processo avaliativo no componente curricular?
- ❖ Quais os desafios enfrentados na organização do trabalho pedagógico?
- ❖ Reorganizas ou refletas acerca do planeamento e do trabalho docente? De que modo?
- ❖ Que relações estabeleces entre o ensino nas aulas e a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho?
- ❖ Percebes um vínculo com os professores do curso, os estudantes, o departamento a qual pertence e a coordenação do curso?

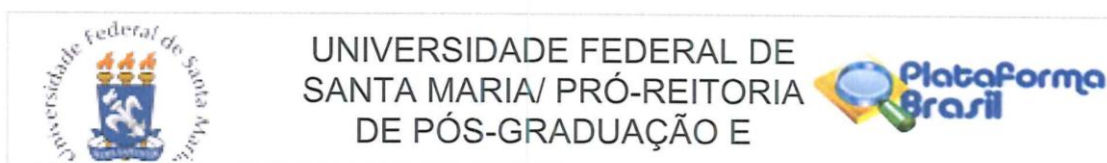




**ANEXOS**



## ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR E A APRENDIZAGEM DOCENTE: O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO EM CONSTRUÇÃO

**Pesquisador:** Doris Pires Vargas Bolzan

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 51071215.5.0000.5346

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

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.380.087

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa vinculado ao Curso de Pós-graduação em Educação da UFSM.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da abordagem narrativa sociocultural, de Bolzan (2001, 2006, 2009, 2010), com base nos estudos de Bakthin (1992), Vygotsky (1994), Connelly e Clandinin (1995) e Freitas (2002). Para a coleta de dados, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, com tópicos guia direcionados à iniciação a docência, a aprendizagem do ser professor e o trabalho pedagógico.

Os sujeitos do estudo serão professores iniciantes que atuam em cursos de bacharelado e licenciatura na UFSM, tendo como critério de inclusão, professores que ingressaram na Instituição no período de três anos (2013, 2014 e 2015), sendo professores com cinco anos ou menos de exercício na docência universitária e/ou que não tiveram experiências no ensino superior (por meio da análise do curriculum).

A análise das narrativas dos professores será realizada com a intenção de compreender como os professores iniciantes constituem-se docentes na universidade, permitirá a compreensão dos

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

**Bairro:** Camobi

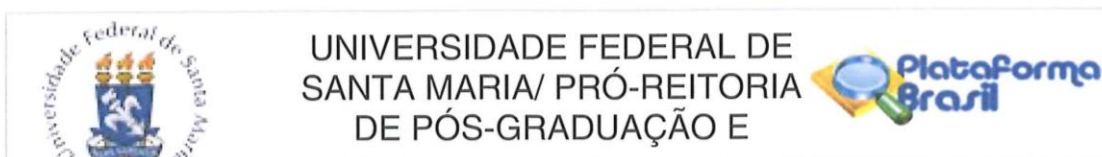
**CEP:** 97.105-970

**UF:** RS

**Município:** SANTA MARIA

**Telefone:** (55)3220-9362

**E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.380.087

elementos desencadeadores da iniciação à docência e da sua atuação profissional no contexto universitário, bem como dos processos formativos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa. A partir da análise, serão elencadas categorias com o intuito de explorar as narrativas docentes e promover problematizações e discussões no âmbito do professor iniciante.

Apresenta cronograma de execução e orçamento.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo primário: compreender o conhecimento pedagógico expresso pelos professores iniciantes, por meio da organização do seu trabalho pedagógico em uma universidade pública.

Objetivo Secundário:

- Identificar quais são os desafios e os enfrentamentos na iniciação à docência, para a produção de uma aula, em uma universidade pública.
- Reconhecer os elementos que constituem o conhecimento pedagógico expresso na organização do trabalho pedagógico.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: esta pesquisa não apresenta riscos para os sujeitos, e caso haja intenção de deixar de participar do estudo, os participantes poderão fazer a qualquer momento, se assim o desejarem, sem que disso advenha algum prejuízo. O que poderá emergir ao rememorem ou explicitarem acontecimentos da trajetória pessoal e profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los. Para que esse desconforto não ocorra às perguntas da entrevista semiestruturada serão disponibilizadas anteriormente para que o participante veja se aceita responder ao roteiro de perguntas, podendo optar por não responder qualquer pergunta que sinta-se constrangido.

Benefícios: os benefícios aos sujeitos da pesquisa serão o fato de que terão acesso a todo o material gravado e transcrito os quais poderão retomar e refletir acerca de sua prática docente possibilitando assim uma reflexão sobre seu trabalho docente, bem como da sua atuação profissional.

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-970  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.380.087

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados de modo suficiente.

**Recomendações:**

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

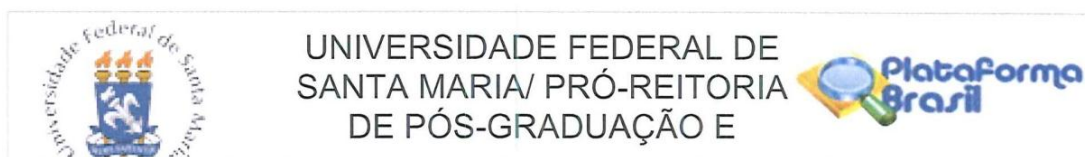
.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_625825.pdf	21/12/2015 18:42:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_alterado.pdf	21/12/2015 18:39:22	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alterado.pdf	21/12/2015 18:18:37	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_alterado.pdf	21/12/2015 17:56:12	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	registro_gap.pdf	17/11/2015 15:44:52	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	16/11/2015 18:51:40	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	16/11/2015 18:38:46	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	16/11/2015	Doris Pires Vargas	Aceito

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-970  
**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: 1.380.087

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18:19:46	Bolzan	Aceito
Outros	Termo_institucional.pdf	16/11/2015 18:12:10	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/11/2015 18:03:12	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTA MARIA, 22 de Dezembro de 2015

---

Assinado por:  
**CLAUDEMIR DE QUADROS**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-970  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

## ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



Título da pesquisa: O professor iniciante no ensino superior e a aprendizagem docente: o conhecimento pedagógico em construção

Pesquisador responsável: Profª Drª Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Departamento de Metodologia do Ensino (MEN)

Telefone: (55) 9112-1327

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336B - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., e recebeu o número Caae .....

Santa Maria, 16 de novembro de 2015.

Assinatura do pesquisador responsável.

**ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu Paulo Bayard Dias Gonçalves, abaixo assinado, responsável pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), autorizo a realização do estudo “O professor iniciante no ensino superior e a aprendizagem docente: o conhecimento pedagógico em construção” a ser conduzido pelas pesquisadoras Doris Pires Vargas Bolzan e Andressa Wiebusch.

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

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

Santa Maria, 12 de novembro de 2015.

---

Assinatura e carimbo do Vice-reitor



**ANEXO D – LEVANTAMENTO DOS PROFESSORES<sup>50</sup> QUE INGRESSARAM NA UFSM NOS ANOS DE 2013, 2014 E 2015<sup>51</sup>**

<b>Professor</b>	<b>Publicação no Diário Oficial da União</b>	<b>Cargo</b>	<b>Data Posse</b>	<b>Data Exercício</b>	<b>Departamento</b>	<b>Centro de atuação</b>
G. F.	21 de dezembro de 2012	Professor Adjunto	02 de janeiro de 2013	02 de janeiro de 2013	Departamento de Ciências da Saúde	CESNORS – Palmeira das Missões
D. F. T. G.	21 de dezembro de 2012	Professor Adjunto	14 de janeiro de 2013	14 de janeiro de 2013	Departamento de Processamento de Energia Elétrica	Centro de Tecnologia
G. P. O.	21 de dezembro de 2012	Professor Adjunto	17 de janeiro de 2013	17 de janeiro de 2013	Departamento de Educação Especial	Centro de Educação
C. P. F.	21 de dezembro de 2012	Professor Adjunto	17 de janeiro de 2013	17 de janeiro de 2013	Departamento de Química	Centro de Ciências Naturais e Exatas
O. D. P.	15 de janeiro de 2013	Professor Adjunto	30 de janeiro de 2013	30 de janeiro de 2013	Departamento de Química	Centro de Ciências Naturais e Exatas
J. S. F. P.	17 de janeiro de 2013	Professor Adjunto	08 de fevereiro de 2013	08 de fevereiro de 2013	Departamento de Química	Centro de Ciências Naturais e Exatas
C. A. A. S.	17 de janeiro de 2013	Professor Assistente	15 de fevereiro de 2013	15 de fevereiro de 2013	Departamento de Saúde da Comunidade	Centro de Ciências da Saúde
R. P. D. A.	23 de janeiro de 2013	Professor Assistente	24 de janeiro de 2013	24 de janeiro de 2013	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
R. C. B.	23 de janeiro de 2013	Professor Adjunto	28 de janeiro de 2013	30 de janeiro de 2013	Departamento de Processamento de Energia Elétrica	Centro de Tecnologia
C. J. S.	23 de janeiro de 2013	Professor Assistente	20 de fevereiro de 2013	27 de fevereiro de 2013	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
F. S.	24 de janeiro de 2013	Professor Adjunto	24 de janeiro de 2013	24 de janeiro de 2013	Departamento de Clínica Médica	Centro de Ciências da Saúde
P. I. G.	25 de janeiro de 2013	Professor Adjunto	14 de fevereiro de 2013	25 de fevereiro de 2013	Departamento de Solos	Centro de Ciências Rurais
T. A. R.	25 de janeiro de 2013	Professor Assistente	31 de janeiro de 2013	31 de janeiro de 2013	Direção do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria

<sup>50</sup> Utilizamos as abreviações dos nomes para preservação da identidade.

<sup>51</sup> Informações obtidas pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP/UFSM) em 2016, correspondentes aos câmpus de Santa Maria, Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Silveira Martins.

L. O. F.	28 de janeiro de 2013	Professor Assistente	29 de janeiro de 2013	29 de janeiro de 2013	Colégio Politécnico	Colégio Politécnico
V. R. K.	4 de fevereiro de 2013	Professor Adjunto	15 de fevereiro de 2013	15 de fevereiro de 2013	Departamento de Ciências da Saúde	Direção do CESNORS - Palmeira das Missões
L. A. V. R. C.	4 de fevereiro de 2013	Professor Auxiliar	28 de março de 2013	12 de abril de 2013	Departamento de Artes Visuais	Centro de Artes e Letras
S. R. D. S.	6 de fevereiro de 2013	Professor Assistente	21 de fevereiro de 2013	26 de fevereiro de 2013	Departamento de Engenharia Florestal	CESNORS – Frederico Westphalen
G. D. L. D.	8 de fevereiro de 2013	Professor Adjunto	27 de fevereiro de 2013	27 de fevereiro de 2013	Departamento de Enfermagem	Centro de Ciências da Saúde
A. L. S. S. M.	18 de fevereiro de 2013	Professor Adjunto	27 de fevereiro de 2013	27 de fevereiro de 2013	Departamento de Estatística	Centro de Ciências Naturais e Exatas
C. R.	21 de fevereiro de 2013	Professor Assistente	22 de fevereiro de 2013	22 de fevereiro de 2013	Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas	Centro de Tecnologia
L. F. B.	28 de fevereiro de 2013	Professor Assistente	28 de fevereiro de 2013	28 de fevereiro de 2013	Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas	Centro de Tecnologia
V. V.	27 de março de 2013	Professor Auxiliar	09 de abril de 2013	09 de abril de 2013	Colégio Politécnico	Colégio Politécnico
S. F. D. C.	27 de março de 2013	Professor Auxiliar	11 de abril de 2013	22 de abril de 2013	Departamento de Educação Especial	Centro de Educação
M. R. B.	27 de março de 2013	Professor Auxiliar	18 de abril de 2013	03 de maio de 2013	Departamento de Metodologia de Ensino	Centro de Educação
S. S. D. S.	4 de abril de 2013	Professor Auxiliar	26 de abril de 2013	26 de abril de 2013	Departamento de Psicologia	Centro de Ciências Sociais e Humanas
S. L. V.	4 de abril de 2013	Professor Auxiliar	03 de maio de 2013	13 de maio de 2013	Departamento de Matemática	Centro de Ciências Naturais e Exatas
J. P. A.	5 de abril de 2013	Professor Auxiliar	09 de abril de 2013	09 de abril de 2013	Departamento de Expressão Gráfica	Centro de Tecnologia
H. C. G.	11 de abril de 2013	Professor Auxiliar	12 de abril de 2013	22 de abril de 2013	Direção do Centro de Artes e Letras	Centro de Artes e Letras
S. S. W.	11 de abril de 2013	Professor Auxiliar	16 de abril de 2013	16 de abril de 2013	Direção do Centro de Artes e Letras	Centro de Artes e Letras
T. W. R. J.	11 de abril de 2013	Professor Auxiliar	19 de abril de 2013	19 de abril de 2013	Direção do Centro de Artes e Letras	Centro de Artes e Letras
A. F. C. P.	11 de abril de 2013	Professor Auxiliar	25 de abril de 2013	07 de maio de 2013	Departamento de Ciências Agronômicas e Ambientais	CESNORS – Frederico Westphalen
B. S. P.	11 de abril de 2013	Professor Auxiliar	30 de abril de 2013	06 de maio de 2013	Departamento de Ciências Agronômicas e Ambientais	CESNORS – Frederico Westphalen

R. C. M.	11 de abril de 2013	Professor Auxiliar	06 de maio de 2013	20 de maio de 2013	Departamento de Ciências Agronômicas e Ambientais	CESNORS – Frederico Westphalen
A. J. F.	15 de abril de 2013	Professor Auxiliar	02 de maio de 2013	02 de maio de 2013	Departamento de Administração	CESNORS – Palmeira das Missões
F. G.	17 de abril de 2013	Professor Auxiliar	15 de maio de 2013	31 de maio de 2013	Departamento de Administração	CESNORS – Palmeira das Missões
P. D. M. F.	24 de abril de 2013	Professor Auxiliar	30 de abril de 2013	07 de maio de 2013	Departamento de Administração	CESNORS - Frederico Westphalen
S. P. C. D. A.	24 de abril de 2013	Professor Auxiliar	10 de maio de 2013	27 de maio de 2013	Departamento de Administração	CESNORS – Palmeira das Missões
J. D. T.	7 de maio de 2013	Professor Adjunto	03 de junho de 2013	18 de junho de 2013	Departamento de Física	Centro de Ciências Naturais e Exatas
S. V. L.	14 de maio de 2013	Professor Adjunto	27 de maio de 2013	27 de maio de 2013	Departamento de Matemática	Centro de Ciências Naturais e Exatas
J. D. B. D. G.	14 de maio de 2013	Professor Adjunto	27 de maio de 2013	27 de maio de 2013	Departamento de Matemática	Centro de Ciências Naturais e Exatas
S. S. D. F.	14 de maio de 2013	Professor Adjunto	27 de maio de 2013	27 de maio de 2013	Departamento de Matemática	Centro de Ciências Naturais e Exatas
A. S. B.	17 de junho de 2013	Professor Adjunto	18 de junho de 2013	24 de junho de 2013	Departamento de Ciências da Saúde	CESNORS - PALMEIRA DAS MISSÕES
T. M. A.	20 de junho de 2013	Professor Adjunto	28 de junho de 2013	28 de junho de 2013	Departamento de Estomatologia	Centro de Ciências da Saúde
D. L.	21 de junho de 2013	Professor Assistente	05 de julho de 2013	05 de julho de 2013	Colégio Politécnico	Colégio Politécnico da UFSM
W. D. F.	21 de junho de 2013	Professor Adjunto	09 de julho de 2013	09 de julho de 2013	Departamento de Estruturas e Construção Civil	Centro de Tecnologia
F. D. A. P.	21 de junho de 2013	Professor Adjunto	19 de julho de 2013	19 de julho de 2013	Departamento de Solos	Centro de Ciências Rurais
C. B.	28 de junho de 2013	Professor Adjunto	1º de julho de 2013	1º de julho de 2013	Departamento de Engenharia Florestal	CESNORS - Frederico Westphalen
M. A. D. C.	28 de junho de 2013	Professor Adjunto	1º de julho de 2013	02 de julho de 2013	Departamento de Fisiologia e Farmacologia	Centro de Ciências da Saúde
D. S. B.	24 de julho de 2013	Professor Adjunto	29 de julho de 2013	30 de julho de 2013	Departamento de Estomatologia	Centro de Ciências da Saúde
P. H. M.	24 de julho de 2013	Professor Adjunto	1º de agosto de 2013	1º de agosto de 2013	Departamento de Estruturas e Construção Civil	Centro de Tecnologia
J. S.	24 de julho de 2013	Professor Assistente	09 de agosto de 2013	09 de agosto de 2013	Departamento de Ciências Agronômicas e Ambientais -	CESNORS – Frederico Westphalen

P. R. T. D. S.	24 de julho de 2013	Professor Adjunto	16 de agosto de 2013	16 de agosto de 2013	Departamento de Fundamentos da Educação	Centro de Educação
M. S.	5 de agosto de 2013	Professor Adjunto	05 de agosto de 2013	05 de agosto de 2013	Departamento de Eletromecânica e Sistemas de Potência	Centro de Tecnologia
M. J. Z.	9 de agosto de 2013	Professor Adjunto	20 de agosto de 2013	20 de agosto de 2013	Departamento de Defesa Fitossanitária	Centro de Ciências Rurais
M. S. P. L.	27 de agosto de 2013	Professor Adjunto	21 de agosto de 2014	1º de setembro de 2014	Departamento Multidisciplinar	UDESSM – Silveira Martins
S. B. M.	28 de agosto de 2013	Professor Adjunto	05 de setembro de 2013	05 de setembro de 2013	Departamento Multidisciplinar	UDESSM – Silveira Martins
G. L. D.	16 de setembro de 2013	Professor Adjunto	27 de setembro de 2013	27 de setembro de 2013	Departamento de Engenharia Química	Centro de Ciências Rurais
D. B. L.	15 de outubro de 2013	Professor Auxiliar	16 de outubro de 2013	16 de outubro de 2013	Colégio Politécnico	Colégio Politécnico da UFSM
R. B. S.	18 de outubro de 2013	Professor Adjunto	11 de novembro de 2013	11 de novembro de 2013	Departamento de Solos	Centro de Ciências Rurais
G. M. G.	14 de novembro de 2013	Professor Adjunto	12 de dezembro de 2013	12 de dezembro de 2013	Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural	Centro de Ciências Rurais
M. B. P.	14 de novembro de 2013	Professor Adjunto	27 de novembro de 2013	27 de novembro de 2013	Departamento de Educação agrícola e Extensão Rural	Centro de Ciências Rurais
R. G. M.	19 de novembro de 2013	Professor Assistente	22 de novembro de 2013	25 de novembro de 2013	Colégio Politécnico	Colégio Politécnico da UFSM
A. C.	26 de novembro de 2013	Professor Adjunto	03 de dezembro de 2013	04 de dezembro de 2013	Departamento Multidisciplinar	UDESSM – Silveira Martins
L. C. D. S.	26 de novembro de 2013	Professor Auxiliar	17 de dezembro de 2013	17 de dezembro de 2013	Departamento de Terapia Ocupacional	Centro de Ciências da Saúde
R. M. D. S.	6 de dezembro de 2013	Professor Adjunto	31 de dezembro de 2013	31 de dezembro de 2013	Departamento de Enfermagem	Centro de Ciências da Saúde
C. O. C. M.	11 de dezembro de 2013	Professor Auxiliar	07 de janeiro de 2014	07 de janeiro de 2014	Departamento de Ciências Sociais	Centro de Ciências Sociais e Humanas
M. V. C.	13 de dezembro de 2013	Professor Adjunto	30 de dezembro de 2013	10 de janeiro de 2014	Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas	CESNORS – Palmeira das Missões
D. J. A. P.	23 de dezembro de 2013	Professor Auxiliar	10 de janeiro de 2014	10 de janeiro de 2014	Departamento de Ciências Econômicas	Centro de Ciências Sociais e Humanas
D. T. D. M.	23 de dezembro de 2013	Professor Auxiliar	15 de janeiro de 2014	15 de janeiro de 2014	Departamento de Ciências Econômicas	Centro de Ciências Sociais e Humanas
I. C. D. S.	23 de dezembro de 2013	Professor Auxiliar	15 de janeiro de 2014	15 de janeiro de 2014	Departamento de Ciências Econômicas	Centro de Ciências Sociais e Humanas

J. I. G.	30 de dezembro de 2013	Professor Auxiliar	17 de janeiro de 2014	21 de janeiro de 2014	Departamento de Ciências Agrônômicas e Ambientas	CESNORS - Frederico Westphalen
A. C. D. J.	15 de janeiro de 2014	Professor Auxiliar	22 de janeiro de 2014	22 de janeiro de 2014	Departamento de Ciências Sociais	Centro de Ciências Sociais e Humanas
M. D. S. M.	16 de janeiro de 2014	Professor Auxiliar	03 de fevereiro de 2014	05 de fevereiro de 2014	Departamento de Ciências da Comunicação	CESNORS - Frederico Westphalen
V. S. M.	16 de janeiro de 2014	Professor Auxiliar	28 de janeiro de 2014	28 de janeiro de 2014	Departamento de Ciências da Comunicação	Centro de Educação Superior Norte - Frederico Westphalen
R. P. V.	29 de janeiro de 2014	Professor Adjunto	03 de fevereiro de 2014	03 de fevereiro de 2014	Departamento de Eletromecânica e Sistemas de Potência	Centro de Tecnologia
J. M. R. R.	29 de janeiro de 2014	Professor Auxiliar	18 de fevereiro de 2014	18 de fevereiro de 2014	Departamento de História	Centro de Ciências Sociais e Humanas
I. N.	29 de janeiro de 2014	Professor Auxiliar	24 de fevereiro de 2014	24 de fevereiro de 2014	Departamento de Artes Cênicas	Centro de Artes e Letras
A. L. F.	29 de janeiro de 2014	Professor Adjunto	27 de fevereiro de 2014	14 de março de 2014	Departamento de Terapia Ocupacional	Centro de Ciências da Saúde
E. R. C.	5 de fevereiro de 2014	Professor Auxiliar	25 de fevereiro de 2014	10 de março de 2014	Departamento de Ciências agrônômicas e ambientais	CESNORS - Frederico Westphalen
S. M. D. O.	12 de fevereiro de 2014	Professor Auxiliar	18 de fevereiro de 2014	18 de fevereiro de 2014	Departamento de Química	Centro de Ciências Naturais e Exatas
D. B. R.	12 de fevereiro de 2014	Professor Auxiliar	06 de março de 2014	06 de março de 2014	Departamento de Química	Centro de Ciências Naturais e Exatas
A. D. O. S.	14 de fevereiro de 2014	Professor Adjunto	05 de março de 2014	05 de março de 2014	Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental	Centro de Tecnologia
I. C. S.	28 de fevereiro de 2014	Professor Adjunto	27 de março de 2014	11 de abril de 2014	Departamento de Patologia	Centro de Ciências da Saúde
S. V. V.	11 de março de 2014	Professor Auxiliar	09 de abril de 2014	10 de abril de 2014	Departamento de Terapia Ocupacional	Centro de Ciências da Saúde
C. B.	26 de março de 2014	Professor Auxiliar	23 de abril de 2014	23 de abril de 2014	Departamento Multidisciplinar	UDESSM – Silveira Martins
F. M. P.	28 de março de 2014	Professor Adjunto	14 de abril de 2014	14 de abril de 2014	Departamento de Letras Vernáculas	Centro de Artes e Letras
T. D. S. M.	28 de março de 2014	Professor Adjunto	14 de abril de 2014	25 de abril de 2014	Departamento de Letras Clássicas e Linguística	Centro de Artes e Letras
B. T.	28 de março de 2014	Professor Adjunto	15 de abril de 2014	15 de abril de 2014	Departamento de Química	Centro de Ciências Naturais e Exatas

P. N. R.	28 de março de 2014	Professor Adjunto	15 de abril de 2014	16 de abril de 2014	Departamento de Letras Vernáculas	Centro de Artes e Letras
S. S. D. S.	28 de março de 2014	Professor Adjunto	24 de abril de 2014	24 de abril de 2014	Departamento de Química	Centro de Ciências Naturais e Exatas
M. F. D. C. T. F.	25 de abril de 2014	Professor Auxiliar	13 de maio de 2014	13 de maio de 2014	Departamento de História	Centro de Ciências Sociais e Humanas
G. B. C.	29 de abril de 2014	Professor Adjunto	13 de maio de 2014	13 de maio de 2014	Departamento de Engenharia Florestal	CESNORS - Frederico Westphalen
O. S. B.	2 de maio de 2014	Professor Auxiliar	15 de maio de 2014	15 de maio de 2014	Departamento de Desportos Individuais	Centro de Educação Física e Desportos
G. D. O. D.	2 de maio de 2014	Professor Auxiliar	13 de maio de 2014	13 de maio de 2014	Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas	Centro de Educação Física e Desportos
R. A. T.	2 de maio de 2014	Professor Adjunto	15 de maio de 2014	15 de maio de 2014	Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas	CESNORS - Palmeira das Missões
C. S. D.	2 de maio de 2014	Professor Auxiliar	29 de maio de 2014	29 de maio de 2014	Departamento de Desportos Individuais	Centro de Educação Física e Desportos
H. H. S.	9 de maio de 2014	Professor Adjunto	27 de maio de 2014	27 de maio de 2014	Departamento de Engenharia Florestal	CESNORS - Frederico Westphalen
A. A. B.	13 de maio de 2014	Professor Adjunto	15 de maio de 2014	15 de maio de 2014	Departamento de Engenharia Mecânica	Centro de Tecnologia
M. B. L. D.	13 de maio de 2014	Professor Adjunto	05 de junho de 2014	17 de junho de 2014	Departamento de Artes Cênicas	Centro de Artes e Letras - CAL
D. A. B. M.	13 de maio de 2014	Professor Auxiliar	10 de junho de 2014	10 de junho de 2014	Departamento de Ciências Administrativas	Centro de Ciências Sociais e Humanas
D. M. B.	15 de maio de 2014	Professor Adjunto	20 de maio de 2014	20 de maio de 2014	Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental	Centro de Tecnologia
P. J.	15 de maio de 2014	Professor Adjunto	03 de junho de 2014	17 de junho de 2014	Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas	CESNORS - Palmeira das Missões
T. D. A.	23 de maio de 2014	Professor Auxiliar	17 de junho de 2014	17 de junho de 2014	Departamento Multidisciplinar	UDESSM – Silveira Martins
C. R. M. C.	2 de junho de 2014	Professor Assistente	26 de junho de 2014	26 de junho de 2014	Departamento de Educação Especial	Centro de Educação
R. O. H. B.	2 de junho de 2014	Professor Assistente	26 de junho de 2014	07 de julho de 2014	Departamento de Educação Especial	Centro de Educação
C. D.	2 de junho de 2014	Professor Assistente	1º de julho de 2014	16 de julho de 2014	Departamento de Educação Especial	Centro de Educação
V. D. F.	5 de junho de 2014	Professor Auxiliar	24 de junho de 2014	1º de julho de 2014	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul

M. V. T.	5 de junho de 2014	Professor Adjunto	1º de julho de 2014	1º de julho de 2014	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
M. V. C.	5 de junho de 2014	Professor Auxiliar	03 de julho de 2014	03 de julho de 2014	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
L. L.	9 de junho de 2014	Professor Auxiliar	09 de julho de 2014	09 de julho de 2014	Departamento Multidisciplinar	UDESSM – Silveira Martins
J. M. S K.	9 de junho de 2014	Professor Auxiliar	26 de junho de 2014	01 de julho de 2014	Departamento Multidisciplinar	UDESSM – Silveira Martins
R. L. B.	11 de junho de 2014	Professor Adjunto	03 de julho de 2014	14 de julho de 2014	Departamento de Fitotecnia	Centro de Ciências Rurais
J. V. F. L.	18 de junho de 2014	Professor Adjunto	03 de julho de 2014	03 de julho de 2014	Departamento de Linguagens e Sistemas de Computação	Centro de Tecnologia
V. M.	18 de junho de 2014	Professor Assistente	15 de julho de 2014	15 de julho de 2014	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
G. R. M.	23 de junho de 2014	Professor Auxiliar	03 de julho de 2014	10 de julho de 2014	Departamento de Ciências Econômicas	Centro de Ciências Sociais e Humanas
A. R. D.	2 de julho de 2014	Professor Adjunto	15 de julho de 2014	15 de julho de 2014	Departamento de Ciências da Comunicação	Centro de Ciências Sociais e Humanas
P. P. L.	2 de julho de 2014	Professor Adjunto	16 de julho de 2014	16 de julho de 2014	Departamento de Engenharia Química	Centro de Tecnologia
D. B. R.	2 de julho de 2014	Professor Adjunto	22 de julho de 2014	22 de julho de 2014	Departamento de Eletromecânica e Sistemas de Potência	Centro de Tecnologia
R. M. D. F.	2 de julho de 2014	Professor Adjunto	22 de julho de 2014	22 de julho de 2014	Departamento de Geociências	Centro de Ciências Naturais e Exatas
V. Z. D. C.	2 de julho de 2014	Professor Adjunto	23 de julho de 2014	23 de julho de 2014	Departamento de Enfermagem	Centro de Ciências da Saúde
A. N. C.	2 de julho de 2014	Professor Adjunto	29 de julho de 2014	29 de julho de 2014	Departamento de Direito	Centro de Ciências Sociais e Humanas
K. L. F.	2 de julho de 2014	Professor Adjunto	31 de julho de 2014	31 de julho de 2014	Departamento de Patologia	Centro de Ciências da Saúde
J. T. D. O. F.	3 de julho de 2014	Professor Adjunto	23 de julho de 2014	23 de julho de 2014	Colégio Politécnico	Colégio Politécnico
E. M.	8 de julho de 2014	Professor Assistente	22 de julho de 2014	22 de julho de 2014	Departamento de Expressão Gráfica	Centro de Tecnologia
R. A.	8 de julho de 2014	Professor Adjunto	31 de julho de 2014	31 de julho de 2014	Departamento de Enfermagem	Centro de Ciências da Saúde
L. F. C.	11 de julho de 2014	Professor Adjunto	15 de julho de 2014	15 de julho de 2014	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul

A. O. R.	11 de julho de 2014	Professor Assistente	17 de julho de 2014	17 de julho de 2014	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
E. P.	11 de julho de 2014	Professor Adjunto	29 de julho de 2014	11 de agosto de 2014	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
J. G. C. B.	11 de julho de 2014	Professor Adjunto	30 de julho de 2014	11 de agosto de 2014	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
A. B.	18 de julho de 2014	Professor Adjunto	31 de julho de 2014	31 de julho de 2014	Departamento de Ciências Agrônômicas e Ambientas	CESNORS - Frederico Westphalen
A. C. H. P.	18 de julho de 2014	Professor Adjunto	05 de agosto de 2014	05 de agosto de 2014	Departamento de Metodologia do Ensino	Centro de Educação
J. S. L.	18 de julho de 2014	Professor Adjunto	05 de agosto de 2014	05 de agosto de 2014	Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas	CESNORS - Palmeira das Missões
A. C. R.	18 de julho de 2014	Professor Adjunto	06 de agosto de 2014	11 de agosto de 2014	Departamento de Ciências da Saúde	CESNORS - Palmeira das Missões
G. V. D. S. L.	18 de julho de 2014	Professor Adjunto	12 de agosto de 2014	25 de agosto de 2014	Departamento de Ciências da Saúde	CESNORS - Palmeira das Missões
A. S. D.	18 de julho de 2014	Professor Adjunto	18 de agosto de 2014	18 de agosto de 2014	Departamento de Ciências da Saúde	CESNORS - Palmeira das Missões
M. A. R. S.	22 de julho de 2014	Professor Adjunto	07 de agosto de 2014	11 de agosto de 2014	Colégio Politécnico	Colégio Politécnico
A. L. K.	23 de julho de 2014	Professor Adjunto	20 de agosto de 2014	20 de agosto de 2014	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
C. R. P. D. S.	22 de agosto de 2014	Professor Adjunto	10 de setembro de 2014	10 de setembro de 2014	Departamento de Computação Aplicada	Centro de Tecnologia
F. C. T.	3 de setembro de 2014	Professor Adjunto	09 de setembro de 2014	09 de setembro de 2014	Departamento de Matemática	Centro de Ciências Naturais e Exatas
D. O. D. S.	15 de setembro de 2014	Professor Auxiliar	30 de setembro de 2014	02 de outubro de 2014	Departamento de Ciências Agrônômicas e Ambientais	CESNORS - Frederico Westphalen
G. G. M.	13 de outubro de 2014	Professor Adjunto	14 de outubro de 2014	14 de outubro de 2014	Departamento de Matemática	Centro de Ciências Naturais e Exatas
M. P. R.	8 de janeiro de 2015	Professor Adjunto	20 de janeiro de 2015	02 de fevereiro de 2015	Departamento de Odontologia Restauradora	Centro de Ciências da Saúde
L. S. A.	8 de janeiro de 2015	Professor Adjunto	21 de janeiro de 2015	21 de janeiro de 2015	Departamento de Odontologia Restauradora	Centro de Ciências da Saúde
M. B. G.	8 de janeiro de 2015	Professor Adjunto	28 de janeiro de 2015	11 de fevereiro de 2015	Departamento de Odontologia Restauradora	Centro de Ciências da Saúde
M. F. S.	8 de janeiro de 2015	Professor Adjunto	28 de janeiro de 2015	28 de janeiro de 2015	Departamento de Fisioterapia e Reabilitação	Centro de Ciências da Saúde



C. E. D. S.	8 de janeiro de 2015	Professor Adjunto	05 de fevereiro de 2015	20 de fevereiro de 2015	Departamento de Engenharia Mecânica	Centro de Tecnologia
F. L. M.	12 de janeiro de 2015	Professor Adjunto	26 de fevereiro de 2015	09 de março de 2015	Departamento de Física	Centro de Ciências Naturais e Exatas
P. R. O.	13 de janeiro de 2015	Professor Adjunto	11 de fevereiro de 2015	26 de fevereiro de 2015	Departamento de Direito	Centro de Ciências Sociais e Humanas
C. C.	13 de janeiro de 2015	Professor Adjunto	28 de janeiro de 2015	28 de janeiro de 2015	Deputo. De Engenharia Florestal	CESNORS - Frederico Westphalen
A. D.	12 de fevereiro de 2015	Professor Adjunto	04 de março de 2015	04 de março de 2015	Departamento de Fitotecnia	Centro de Ciências Rurais
G. L. W.	16 de janeiro de 2015	Professor Adjunto	1 de julho de 2015	15 de julho de 2015	Departamento de Música	Centro de Artes e Letras
G. A. D. B.	16 de janeiro de 2015	Professor Auxiliar	03 de fevereiro de 2015	03 de fevereiro de 2015	Departamento de Música	Centro de Artes e Letras
M. D. C. V. B.	16 de janeiro de 2015	Professor Auxiliar	03 de fevereiro de 2015	03 de fevereiro de 2015	Departamento de Música	Centro de Artes e Letras
R. M. L. C.	26 de janeiro de 2015	Professor Assistente	10 de fevereiro de 2015	10 de fevereiro de 2015	Departamento de Clínica Médica	Centro de Ciências da Saúde
C. A. V.	26 de janeiro de 2015	Professor Adjunto	19 de fevereiro de 2015	19 de fevereiro de 2015	Departamento de zootecnia	Centro de Ciências Rurais
P. C. B. C.	26 de janeiro de 2015	Professor Adjunto	24 de fevereiro de 2015	24 de fevereiro de 2015	Departamento de Tecnologia e Ciência dos Alimentos	Centro de Ciências Rurais
S. M.	4 de fevereiro de 2015	Professor Adjunto	11 de fevereiro de 2015	11 de fevereiro de 2015	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
F. L. M.	12 de fevereiro de 2015	Professor Adjunto	26 de fevereiro de 2015	09 de março de 2015	Departamento de Física	Centro de Ciências Naturais e Exatas
N. T. B.	12 de fevereiro de 2015	Professor Adjunto	04 de março de 2015	04 de março de 2015	Departamento de Física	Centro de Ciências Naturais e Exatas
A. D.	12 de fevereiro de 2015	Professor Adjunto	04 de março de 2015	04 de março de 2015	Departamento de Fitotecnia	Centro de Ciências Rurais
K. L. B.	12 de fevereiro de 2015	Professor Adjunto	10 de março de 2015	10 de março de 2015	Departamento de Ciências Econômicas	Centro de Ciências Sociais e Humanas
C. C. B. B.	26 de fevereiro de 2015	Professor Adjunto	04 de março de 2015	04 de março de 2015	Departamento de Ciências da Saúde	CESNORS - Palmeira das Missões
F. D. M.	26 de fevereiro de 2015	Professor Adjunto	05 de março de 2015	05 de março de 2015	Departamento de Engenharia Química	Centro de Tecnologia
G. C. C.	26 de fevereiro de 2015	Professor Adjunto	10 de março de 2015	16 de março de 2015	Departamento de Engenharia Química	Centro de Tecnologia

C. H. D. P. D. M.	3 de março de 2015	Professor Adjunto	05 de março de 2015	05 de março de 2015	Departamento de Letras Clássicas e Linguística	Centro de Artes e Letras
C. S. D. M.	3 de março de 2015	Professor Adjunto	10 de março de 2015	10 de março de 2015	Departamento de Letras Clássicas e Linguística	Centro de Artes e Letras
L. F.	3 de março de 2015	Professor Adjunto	18 de março de 2015	23 de março de 2015	Coordenação Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
F. B.	6 de março de 2015	Professor Adjunto	10 de março de 2015	10 de março de 2015	Coordenação Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
J. B.	6 de março de 2015	Professor Adjunto	12 de março de 2015	23 de março de 2015	Coordenação Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
R. V. Z.	6 de março de 2015	Professor Assistente	18 de março de 2015	19 de março de 2015	Coordenação Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
M. C. S. M.	6 de março de 2015	Professor Assistente	19 de março de 2015	30 de março de 2015	Coordenação Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
J. C. P. P.	6 de março de 2015	Professor Assistente	24 de março de 2015	02 de abril de 2015	Coordenação Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
L. D. C. G.	6 de março de 2015	Professor Assistente	26 de março de 2015	01 de abril de 2015	Coordenação Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
F. M.	12 de março de 2015	Professor Adjunto	18 de março de 2015	18 de março de 2015	Departamento de Ciências da Comunicação	Centro de Ciências Sociais e Humanas
S. C. S.	16 de março de 2015	Professor Adjunto	13 de abril de 2015	13 de abril de 2015	Departamento de História	Centro de Ciências Sociais e Humanas
F. L. C.	18 de março de 2015	Professor Assistente	26 de março de 2015	26 de março de 2015	Coordenação Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
A. R. P. W.	18 de março de 2015	Professor Assistente	13 de abril de 2015	13 de abril de 2015	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
M. B.	19 de março de 2015	Professor Assistente	31 de março de 2015	31 de março de 2015	Departamento de Transportes	Centro de Tecnologia
R. M. B. C.	19 de março de 2015	Professor Adjunto	06 de abril de 2015	20 de abril de 2015	Departamento de Artes Visuais	Centro de Artes e Letras
L. C. P.	23 de março de 2015	Professor Adjunto	31 de março de 2015	31 de março de 2015	Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental	Centro de Tecnologia
C. A. B.	23 de março de 2015	Professor Adjunto	14 de abril de 2015	14 de abril de 2015	Departamento de Engenharia Química	Centro de Tecnologia
D. C.	25 de março de 2015	Professor Assistente	16 de abril de 2015	22 de abril de 2015	Departamento de Clínica Médica	Centro de Ciências da Saúde
G. R. D. Q.	7 de abril de 2015	Professor Assistente	14 de abril de 2015	14 de abril de 2015	Coordenação Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul

D. M. C. M.	7 de abril de 2015	Professor Assistente	28 de abril de 2015	28 de abril de 2015	Coordenação Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
L. D.	7 de abril de 2015	Professor Assistente	05 de maio de 2015	08 de maio de 2015	Coordenação Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
N. T. S.	9 de abril de 2015	Professor Adjunto	22 de abril de 2015	22 de abril de 2015	Departamento de Fitotecnia	Centro de Ciências Rurais
L. V. B.	14 de abril de 2015	Professor Assistente	22 de abril de 2015	22 de abril de 2015	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
L. D. P. A.	16 de abril de 2015	Professor Adjunto	05 de maio de 2015	05 de maio de 2015	Departamento de Engenharia Rural	Centro de Ciências Rurais
N. T. D. R.	23 de abril de 2015	Professor Adjunto	19 de maio de 2015	19 de maio de 2015	Departamento de Direito	Centro de Ciências Sociais e Humanas
N. D. F. D.	27 de abril de 2015	Professor Adjunto	30 de abril de 2015	05 de maio de 2015	Coordenação Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
B. A. I.	7 de maio de 2015	Professor Adjunto	19 de maio de 2015	19 de maio de 2015	Departamento de Química	Centro de Ciências Naturais e Exatas
K. C. P.	13 de maio de 2015	Professor Adjunto	19 de maio de 2015	19 de maio de 2015	Departamento de Fonoaudiologia	Centro de Ciências da Saúde
R. R. F.	26 de maio de 2015	Professor Adjunto	11 de junho de 2015	11 de junho de 2015	Departamento de Fundamentos da Educação	Centro de Educação
B. S. B.	26 de maio de 2015	Professor Adjunto	23 de junho de 2015	23 de junho de 2015	Departamento de Fundamentos da Educação	Centro de Educação
D. C. D. M. M.	26 de maio de 2015	Professor Adjunto	23 de junho de 2015	23 de junho de 2015	Departamento de Clínica de Pequenos Animais	Centro de Ciências Rurais
A. H. D. O.	28 de maio de 2015	Professor Adjunto	18 de junho de 2015	18 de junho de 2015	Departamento de Física	Centro de Ciências Naturais e Exatas
L. S.	1 de junho de 2015	Professor Adjunto	11 de junho de 2015	22 de junho de 2015	Departamento de Ciências da Comunicação	Centro de Ciências Sociais e Humanas
T. D. O. C. V.	9 de junho de 2015	Professor Adjunto	11 de junho de 2015	11 de junho de 2015	Departamento de Administração	CESNORS - Palmeira das Missões
A. C. G. P.	9 de junho de 2015	Professor Assistente	17 de junho de 2015	17 de junho de 2015	Departamento de Administração	CESNORS - Palmeira das Missões
C. J. S. L.	9 de junho de 2015	Professor Adjunto	18 de junho de 2015	18 de junho de 2015	Departamento de Administração	CESNORS - Palmeira das Missões
B. B. L.	9 de junho de 2015	Professor Assistente	24 de junho de 2015	1 de julho de 2015	Departamento de Administração	CESNORS - Palmeira das Missões
E. M. L. G.	9 de junho de 2015	Professor Adjunto	07 de julho de 2015	13 de julho de 2015	Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas	CESNORS - Palmeira das Missões
G. N. D. O.	9 de junho de	Professor Adjunto	07 de julho de 2015	20 de julho de 2015	Departamento de	CESNORS - Palmeira das

	2015				Administração	Missões
T. N.	16 de junho de 2015	Professor Adjunto	1 de julho de 2015	1 de julho de 2015	Departamento de Educação Especial	Centro de Educação
N. S. D. S.	16 de junho de 2015	Professor Adjunto	07 de julho de 2015	07 de julho de 2015	Departamento de Ciências da Saúde	CESNORS - Palmeira das Missões
J. R. M.	29 de junho de 2015	Professor Adjunto	1 de julho de 2015	1 de julho de 2015	Departamento de Eletromecânica e Sistemas de Potência	Centro de Tecnologia
S. T. L. P. F.	29 de junho de 2015	Professor Adjunto	28 de julho de 2015	30 de julho de 2015	Departamento de Clínica de Pequenos Animais	Centro de Ciências Rurais
G. F. F.	30 de junho de 2015	Professor Adjunto	14 de julho de 2015	14 de julho de 2015	Departamento de Metodologia do Ensino	Centro de Educação
R. F.	10 de julho de 2015	Professor Adjunto	28 de julho de 2015	03 de agosto de 2015	Departamento de Ciências da Comunicação	CESNORS - Frederico Westphalen
D. P.	10 de julho de 2015	Professor Adjunto	04 de agosto de 2015	04 de agosto de 2015	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
N. G. M.	10 de julho de 2015	Professor Assistente	04 de agosto de 2015	04 de agosto de 2015	Departamento de Administração	CESNORS - Palmeira das Missões
S. D. D.	13 de julho de 2015	Professor Adjunto	16 de julho de 2015	16 de julho de 2015	Departamento de Ciências da Comunicação	Centro de Ciências Sociais e Humanas
K. G. P. V.	13 de julho de 2015	Professor Assistente	30 de julho de 2015	03 de agosto de 2015	Departamento de Artes Visuais	Centro de Artes e Letras
N. R. C.	15 de julho de 2015	Professor Adjunto	04 de agosto de 2015	04 de agosto de 2015	Departamento de Engenharia Mecânica	Centro de Tecnologia
C. E. G. F.	15 de julho de 2015	Professor Adjunto	06 de agosto de 2015	06 de agosto de 2015	Departamento de Engenharia Mecânica	Centro de Tecnologia
F. K. R.	17 de julho de 2015	Professor Adjunto	30 de julho de 2015	30 de julho de 2015	Departamento de Biologia	Centro de Ciências Naturais e Exatas
M. S. Z.	17 de julho de 2015	Professor Adjunto	11 de agosto de 2015	11 de agosto de 2015	Departamento de Eletrônica e Computação	Centro de Tecnologia
V. B.	20 de julho de 2015	Professor Adjunto	13 de agosto de 2015	24 de agosto de 2015	Departamento de Fitotecnia	Centro de Ciências Rurais
D. R. B.	20 de julho de 2015	Professor Adjunto	18 de agosto de 2015	18 de agosto de 2015	Departamento de Documentação	Centro de Ciências Sociais e Humanas
L. A. L.	28 de julho de 2015	Professor Assistente	04 de agosto de 2015	10 de agosto de 2015	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
R. B. D. S.	28 de julho de 2015	Professor Adjunto	06 de agosto de 2015	06 de agosto de 2015	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul

R. P. B.	28 de julho de 2015	Professor Assistente	13 de agosto de 2015	17 de agosto de 2015	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
G. L. Z.	28 de julho de 2015	Professor Adjunto	18 de agosto de 2015	18 de agosto de 2015	Coordenadoria Acadêmica	Campus da UFSM em Cachoeira do Sul
D. A. G.	4 de agosto de 2015	Professor Assistente	11 de agosto de 2015	11 de agosto de 2015	Departamento de Desenho Industrial	Centro de Artes e Letras
S. D. L. P.	4 de agosto de 2015	Professor Adjunto	13 de agosto de 2015	17 de agosto de 2015	Departamento de Tecnologia da Informação	CESNORS - Frederico Westphalen
L. S. F.	11 de agosto de 2015	Professor Adjunto	25 de agosto de 2015	1 de setembro de 2015	Departamento de Ciências Sociais	Centro de Ciências Sociais e Humanas
V. S. V.	11 de agosto de 2015	Professor Adjunto	10 de setembro de 2015	24 de setembro de 2015	Departamento de Ciências Sociais	Centro de Ciências Sociais e Humanas
S. L. B. F.	20 de agosto de 2015	Professor Adjunto	15 de setembro de 2015	17 de setembro de 2015	Departamento de Engenharia Florestal	CESNORS - Frederico Westphalen
L. N. L.	9 de setembro de 2015	Professor Adjunto	22 de setembro de 2015	22 de setembro de 2015	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
R. S. P.	16 de setembro de 2015	Professor Adjunto	13 de outubro de 2015	13 de outubro de 2015	Departamento de Química	Centro de Ciências Naturais e Exatas
M. J. S.	17 de setembro de 2015	Professor Adjunto	08 de outubro de 2015	08 de outubro de 2015	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
D. W.	18 de setembro de 2015	Professor Adjunto	06 de outubro de 2015	06 de outubro de 2015	Departamento de Computação Aplicada	Centro de Tecnologia
M. B. D. S.	25 de setembro de 2015	Professor Adjunto	23 de outubro de 2015	09 de novembro de 2015	Departamento de Ciências Agrônomicas e Ambientais	CESNORS - Frederico Westphalen
M. T. B.	1 de outubro de 2015	Professor Adjunto	15 de outubro de 2015	15 de outubro de 2015	Departamento de Tecnologia e Ciência dos Alimentos	Centro de Ciências Rurais
G. J. S.	22 de outubro de 2015	Professor Adjunto	10 de novembro de 2015	16 de novembro de 2015	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
C. M. D. S.	26 de outubro de 2015	Professor Assistente	24 de novembro de 2015	24 de novembro de 2015	Departamento de Ginecologia e Obstetrícia	Centro de Ciências da Saúde
D. N.	26 de outubro de 2015	Professor Assistente	24 de novembro de 2015	24 de novembro de 2015	Departamento de Ginecologia e Obstetrícia	Centro de Ciências da Saúde
M. F. N.	28 de outubro de 2015	Professor Adjunto	24 de novembro de 2015	24 de novembro de 2015	Departamento de Administração Escolar	Centro de Educação
D. D. P.	9 de novembro de 2015	Professor Assistente	19 de novembro de 2015	19 de novembro de 2015	Departamento de Desenho Industrial	Centro de Artes e Letras
T A. R.	9 de novembro de 2015	Professor Adjunto	20 de novembro de 2015	20 de novembro de 2015	Departamento de Cirurgia	Centro de Ciências da Saúde

M. S. R. D. O.	13 de novembro de 2015	Professor Adjunto	14 de dezembro de 2015	18 de dezembro de 2015	Departamento de Tecnologia e Ciência dos Alimentos	Centro de Ciências Rurais
C. A. B.	19 de novembro de 2015	Professor Adjunto	27 de novembro de 2015	09 de dezembro de 2015	Departamento de Tecnologia e Ciência dos Alimentos	Centro de Ciências Rurais
G. D.	19 de novembro de 2015	Professor Adjunto	27 de novembro de 2015	27 de novembro de 2015	Departamento de Engenharia Mecânica	Centro de Tecnologia
J. N. R.	26 de novembro de 2015	Professor Adjunto	15 de dezembro de 2015	15 de dezembro de 2015	Coordenadoria Acadêmica	Câmpus da UFSM em Cachoeira do Sul
A. A. M.	7 de dezembro de 2015	Professor Adjunto	17 de dezembro de 2015	22 de dezembro de 2015	Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas	Centro de Tecnologia