



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

**DOCÊNCIA INICIANTE NA  
UNIVERSIDADE: interações auto-eco-  
organizadoras da formação**

Daniele Simões Borges

Profa. Dra. Gionara Tauchen

Rio Grande  
2018

**DANIELE SIMÕES BORGES**

**DOCÊNCIA INICIANTE NA UNIVERSIDADE: interações auto-eco-organizadoras da formação**

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Linha de Pesquisa: Educação científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa

Orientadora: Profa. Dra. Gionara Tauchen

RIO GRANDE  
2018

Ficha catalográfica

B732d Borges, Daniele Simões.  
Docência iniciante na universidade: interações auto-eco-organizadoras da formação / Daniele Simões Borges. – 2018.  
163 p.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2018.  
Orientadora: Dra. Gionara Tauchen.

1. Professor universitário 2. Formação docente 3. Inserção profissional 4. Teoria da complexidade I. Tauchen, Gionara II. Título.

CDU 378

**DANIELE SIMÕES BORGES**

**DOCÊNCIA INICIANTE NA UNIVERSIDADE: interações auto-eco-organizadoras da  
formação**

**Banca examinadora:**

Profª. Dra. Gionara Tauchen (Orientadora)  
Profª. Dra. Sheyla Costa Rodrigues (FURG)  
Prof. Dr. Humberto Calloni (FURG)  
Profª. Dra. Maria Isabel da Cunha (UFPEl)  
Prof. Dr. João Felisberto Semedo (Uni-CV/ Cabo Verde)

RIO GRANDE

2018

*Com muito amor, dedico esta tese  
à minha filha Leonora. Quero  
dançar, brincar e sentir a chuva  
contigo, te ver crescer. Festejar e  
viver nossa vida! És luz!*

## AGRADECIMENTO

*É março, mês de muitas lutas para nós mulheres. Não consigo finalizar esta tese sem pensar o quanto, nós mulheres, somos fortes. Nos reorganizamos diante dos desafios, estamos em todos os lugares, em todos os tempos e momentos. Somos mães, somos trabalhadoras, somos esposas, somos donas de casa, somos o universo: somos, sem dúvidas, a estrela e, também, a constelação. GRATIDÃO as mulheres da minha da minha vida, vocês são maravilhosas!*

*Obrigada mãe, és muito linda! Obrigada minha irmã Carol, minha Vó Gordinha, minha Vó Lonci que virou estrelinha e as minhas tias amadas.*

*Obrigada as minhas amigas, que sabem quem são. Guerreiras, lindas e poderosas. Uma vida inteira de muitos encontros e risadas com vocês! Amo!*

*Obrigada as minhas amigas da Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – REPES. Ao grupo mães do REPES que também é refúgio quando o que queremos é falar sobre a maternidade.*

*Obrigada as professoras que compõem a minha banca. Professora Mabel e Professora Sheyla, minha admiração e carinho por vocês.*

*Obrigada a minha orientadora, minha professora favorita, um mini contexto de metamorfoses, minha amiga Gio e vó do coração da Leonora!!! Você que tanto compreendeu meus silêncios, minhas ideias, minhas tempestades. Tens minha admiração e gratidão, tens o meu amor! Que tenhamos muitos mais momentos de partilha e convivência regrados de leituras, com aquele chimarrão especial e as comidinhas mais criativas. Obrigada por fazer este processo comigo, estar junto, com cuidado, com atenção, com carinho e com doçura. Nós que tanto nos reorganizamos seguimos fortes na nossa produção de si. Amor por isso.*

*Obrigada à mãe natureza, a pachamama. Ser mãe foi meu melhor presente. Gratidão aos 10 meses do amor da minha vida: minha filha, Leonora meu amor puro!!! Você é a luz, meu encontro, é tudo que eu sempre sonhei.*

*Os homens também têm lugar especial em minha vida. Começo assim declarando meu amor ao meu marido, meu eterno namorado Murilo. Essa tese tem nossa história, foi*

*produzida em meio aos nossos diálogos, as taças de vinho e as minhas dúvidas sobre o uso das crases. Tua escuta e tua paciência foram essenciais. Te amo!*

*Obrigado Pai, és um tesouro!! Vô Paulo. Amo tanto vocês!!*

*Obrigado aos meus amigos queridos!! Michel, sinto tua falta no meu cotidiano.*

*Obrigado ao diretor Jorge da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor João de Oliveira Martins, pela atenção aos meus pedidos e solidariedade em todos os momentos.*

*Obrigado aos professores que compõem a minha banca, professor Humberto e professor João Felisberto que aceitaram o convite de estar pensando e avaliando este trabalho.*

*Obrigado aos meus alunos e alunas, nossas experiências estão aqui também, essa tese tem muito de cada um.*

*Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo respaldo financeiro e a oportunidade de realizar o doutorado-sanduiche na Universidade de Cabo Verde.*

*Por fim, o amor é a conexão mais potente do mundo. Que possamos fazer o uso dessa força em nossas vidas! Um VIVA a todos os deuses e as deusas do afeto!*

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Primeiros anos da docência dos professores iniciantes na universidade.....	43
<b>FIGURA 2:</b> Em-ciclo-pediar à docência.....	53
<b>FIGURA 3:</b> Cosmovisão da tese e suas interações geradoras de conhecimentos.....	158



## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1:</b> Fases da carreira docente.....	41
---	----

## RESUMO

Este trabalho de doutoramento tem como tema a docência iniciante na universidade. Sua sustentação teórica nutre-se por meio da teoria da complexidade. A partir dos operadores cognitivos do pensamento complexo aprendemos que a formação do docente não é um processo linear, replicável e técnico, ao contrário, requer que a concebamos como uma necessidade vital de ampliação das suas compreensões para/com o mundo. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivos: a) Compreender os processos de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes universitários iniciantes; b) Contextualizar e compreender a política institucional de formação continuada dos docentes universitários na FURG, a partir da proposição e das ações do Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica – PROFOCAP; e, c) Investigar junto aos docentes universitários iniciantes da FURG, suas experiências, bem como os elementos e as condições de interação que vêm contribuindo e que podem ampliar as possibilidades de auto-eco-organização da formação. Esta investigação é de cunho qualitativo, sendo marcada por quatro movimentos metodológicos. No primeiro movimento, buscamos, por meio da compreensão, tecer possibilidades reflexivas a fim de compreender condição iniciante dos docentes nas universidades e seu processo de inserção profissional. O segundo movimento foi realizado por meio da análise documental visando a compreensão das ações desenvolvidas e das preocupações temáticas contempladas pelo Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica- PROFOCAP da Universidade Federal do Rio Grande- FURG anunciadas nos Relatórios de Gestão anual produzidos entre 2008-2014. No terceiro movimento temos como horizonte, a realização de uma entrevista narrativa com os professores iniciantes ingressantes na FURG. Para tanto, investigamos junto a docentes universitários iniciantes, os elementos e as condições de interação que vêm contribuindo e que podem ampliar as possibilidades de auto-eco-organização da formação. No último movimento operamos as narrativas utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) visando desenvolver um estudo que teve como objetivo compreender como se organiza a atividade de pesquisa científica na inserção do professor iniciante. De acordo com nossas análises, entendemos que a formação pedagógica precisa estar em pauta na política institucional promovendo espaços de interações auto-eco-referenciais. Entendemos a formação do professor universitário iniciante como um processo complexo auto-eco-organizador mediado por possibilidades integradoras entre universidade e professores, ensino pesquisa, permitindo a discussão dos desafios da docência no coletivo, fortalecendo a identidade institucional e a identidade pessoal do professor. Com base nessas compreensões, anunciamos a tese de que a docência iniciante desenvolve-se em um espaço-tempo de reorganização, complexificação e de ampliação das compreensões profissionais e institucionais. Este processo é configurado pelas interações auto-eco-referenciais. O prefixo auto expressa o efeito das interações que o professor produz de-si/para-si, os quais envolvem desequilíbrios, instabilidades e aprendizagens multidimensionais. O prefixo eco indica as possibilidades sócio-culturais e institucionais de acesso e de reorganização da profissionalização. A integração das dimensões auto-eco-referenciais necessita ser uma preocupação da universidade, fortalecendo a tomada de iniciativas institucionais diante da inserção dos professores iniciantes.

**Palavras-chave:** Docentes universitários iniciantes. Formação Docente. Inserção Profissional. Teoria da Complexidade.

## ABSTRACT

This doctoral work has as its theme the beginning teaching in the university. Its theoretical support nourishes itself through the theory of complexity. From the cognitive operators of complex thinking, we learn that teacher training is not a linear, replicable and technical process; rather, it requires us to think of it as a vital need to broaden our understanding of the world. Thus, this research aims to: a) Understand the processes of training and professional development of beginning university teachers; b) Contextualize and understand the institutional policy of continuing training of university teachers in FURG, based on the proposal and actions of the Continuing Education Program in the Pedagogical Area - PROFOCAP; and, c) To investigate with the university teachers who are new to FURG, their experiences, as well as the elements and the conditions of interaction that have been contributing and which can increase the possibilities of self-organization of the training. This research is qualitative, being marked by four methodological movements. In the first movement, we seek, through the understanding, to weave reflective possibilities in order to understand the beginnings of the teachers in the universities and their process of professional insertion. The second movement was carried out through documentary analysis aiming at understanding the actions developed and the thematic concerns contemplated by the Continuing Education Program in the Pedagogical Area - PROFOCAP of the Federal University of Rio Grande - FURG announced in the Annual Management Reports produced between 2008-2014. In the third movement we have as horizon, the accomplishment of a narrative interview with the beginning teachers entering the FURG. To do so, we investigate with beginning university teachers, the elements and conditions of interaction that have been contributing and that can expand the possibilities of self-organization of the training. In the last movement we operate the narratives using the Discourse of the Collective Subject (DSC) aiming to develop a study whose objective was to understand how the scientific research activity is organized in the insertion of the beginning teacher. According to our analyzes, we believe that pedagogical training must be on the agenda in institutional politics by promoting spaces of self-referential interactions. We understand the formation of the beginning university professor as a complex self-organizing process mediated by integrative possibilities between university and teachers, teaching research, allowing the discussion of the challenges of teaching in the collective, strengthening the institutional identity and the personal identity of the teacher. Based on these understandings, we announce the thesis that beginning teaching develops in a space-time of reorganization, complexity and extension of professional and institutional understandings. This process is configured by auto-eco-referential interactions. The self prefix expresses the effect of the interactions that the teacher produces from-si / to-si, which involve imbalances, instabilities and multidimensional learning. The prefix echo indicates the socio-cultural and institutional possibilities of access and reorganization of professionalization. The integration of the self-referential dimensions needs to be a concern of the university, strengthening the institutional initiatives taken before the insertion of the beginning teachers.

**keywords:** Beginning Teachers. Teacher Training. Introduction to Teaching. Complexity.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1. <b>I ato</b> : penínsulas e caminhos da pesquisa.....	13
1.2. <b>II ato</b> : somos possuídos por aquilo que possuímos.....	15
1.3. <b>III ato</b> : o necessário é extremamente difícil.....	16
1.4. <b>IV ato</b> : venha igual a si mesmo, e ao tão mudado.....	19
1.5. <b>V ato</b> : o caminho e o fenômeno da auto-eco-organização.....	26
<b>2. CAPÍTULO I</b> .....	32
2.1. O docente iniciante na universidade: compreensões e desafios.....	32
<b>3. CAPÍTULO II</b> .....	66
3.1. Formação pedagógica dos professores na educação superior: experiências e possibilidades.....	66
<b>4. CAPÍTULO III</b> .....	97
4.1. Auto-eco-organização da formação dos docentes iniciantes na universidade: interações em relevo.....	97
<b>5. CAPÍTULO IV</b> .....	126
5.1 A pesquisa que laça e enlaça o professor iniciante: emergências da dialógica.....	126
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	148
6.1 Religando os atos iniciais e compreendendo suas relações.....	149
<b>6. REFERÊNCIAS</b> .....	162
<b>7. APÊNDICE</b> .....	163
7.1. Apêndice A – orientações do caminho investigativo.....	163

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. *I ato*: penínsulas e caminhos da tese

Tudo está prestes a reformar e a transformar<sup>1</sup>

Dos caminhos percorridos para produção desta tese, a experiência na docência e o perceber-se professora motivaram este projeto de doutoramento, o qual, de certo modo, busca transformar meus saberes e minhas histórias por meio da pesquisa que versa sobre os docentes iniciantes atuantes na Educação Superior e, mais especificamente, na universidade. Quando afirmo que este projeto transforma meus saberes, estou compreendendo que a pesquisa, além de ser um processo investigativo que nos move, é igualmente um processo criativo e retroativo de si para o outro, do outro para si. Acredito que pesquisar é também conhecer-se e perceber-se imbricada, de forma indissociável, em um tempo, espaço e objeto investigado.

Nessa perspectiva, seguindo o pensamento de Morin (2008a, p. 26) compreendo que “[...] o conhecimento não é insular, mas peninsular e, para conhecê-lo, temos de ligá-lo ao continente do qual faz parte”, ou seja, o ato de conhecer e a sua busca não podem isolar-se, restringir-se a uma atividade cognitiva individual. O conhecimento é peninsular porque seus perímetros não estão restritos a um único horizonte ou ponto de vista e, portanto, não estão limitados em fronteiras estritas (MORIN, 2008a). Assim, quando Morin afirma que o conhecimento é peninsular, refere-se à necessidade de ligar-se ao continente do qual faz parte, pois o contextualiza, integra a vida humana, sua cultura e suas relações sociais.

Ligar as ideias peninsulares ao continente que, por sua vez, é orgânico e imensurável, está longe de ser totalmente explorado nesta tese que abriga, inevitavelmente, brechas, riscos, possibilidades e limites de um estudo em construção. O conhecimento que está sendo produzido nesta pesquisa não é um produto finalizado, mas uma autoprodução no limiar dos continentes subjetivos e objetivos do meu próprio conhecimento em interação com o mundo que, quando submetidos a uma análise, não hesitam em “[...] recorrer à autoanálise e autorreflexão para tentar considerar criticamente nosso lugar, nosso estatuto, melhor/pior, nossa pessoa” (MORIN, 2008a, p. 30).

---

<sup>1</sup> Morin (2013a, p.381).

Por isso, no movimento de compreender minha posição como doutoranda e minhas opções como pesquisadora, em nível da estruturação e da redação deste trabalho, diferentemente de uma tese apresentada em capítulos teóricos e, posteriormente, análise dos dados, apresento arquetipicamente, sua organização por meio de artigos que contemplam, de forma indissociável, a discussão teórica e a análise dos dados, bem como a historicidade do movimento de autoprodução decorrente dos avanços e das ressignificações produzidas no processo de desenvolvimento da pesquisa. Assumir essa possibilidade de organização exige disciplina para não tornar repetitivas as discussões. Trata-se de um processo pelo qual cada artigo apresentado expressa uma unidade e legitimidade na composição e na organização do pensamento que, no artigo a seguir, autogera-se produzindo, dialogicamente, novas possibilidades interpretativas do fenômeno estudado. Cada artigo, de várias maneiras, apresenta retroações recíprocas entres aspectos teóricos e discussões levantadas, uma vez que, ao tecer a organização da tese, neste formato, estamos vivendo a intensidade da produção e compreensão dos dados a cada trecho escrito, desde as primeiras experiências no curso de doutoramento, colocando em interação nossas ideias peninsulares e continentais.

Assim, em alguns momentos, expressaremos recursividades na escrita, não como um deslocamento no formato de um ciclone - radical, mas por um movimento em espiral expressando o esforço de ampliação do horizonte de compreensão e, por outro lado, reiterando as concepções que sustentam meus entendimentos. Compreendo que a organização por artigos é decorrente da minha história como pesquisadora e de um esforço em dinamizar a escrita de cada artigo ao todo que representa uma tese, buscando não fragmentá-la, pois a tese, de certa maneira, já está incluída em cada artigo, uma vez que os mesmos a sustentam.

A construção da tese por artigos oportuniza uma flexibilidade organizacional para o pesquisador que, considerando a presença da incerteza no discorrer de toda pesquisa, aprende a conviver com a provisoriedade dos contextos e dos sujeitos implicados no estudo e na sua historicidade. Nesse sentido, ao permanecer atenta às possibilidades inesperadas, produzidas pelos achados da pesquisa, avança-se e estabelece-se novas estratégias. Isso não quer dizer que esta construção se organiza no caos, mas ao contrário, a presença do inesperado que é descoberto, muitas vezes, pela compreensão dos dados empíricos altera o rumo da pesquisa e a faz avançar. Além do que, por meio dessa estrutura, o trabalho progride na medida em que a produção dos artigos retroalimenta minhas interrogações com novas virtudes que, de certa maneira, motivam a construção de um novo artigo para ampliar nossas compreensões.

## 1.2. *II ato: somos possuídos por aquilo que possuímos*<sup>2</sup>

Começo a ver no escuro um novo tom de escuro.  
Começo a ver o visto e me incluo no muro<sup>3</sup>.

Utilizo-me das palavras de Drummond para apresentar o horizonte epistêmico desta tese que expressa, no seu segundo ato, o meu encontro com o pensamento complexo. Esse trecho, em especial, foi retirado do poema nomeado com o título de ciência. Essa estrofe significa meu compromisso com o desafio da complexidade e minha entrega às obscuridades do conhecimento, às minhas incertezas. O novo tom de escuro, trazido por Drummond, trata-se, em certo sentido, de uma mudança no modo de organizar meu pensamento de ver e perceber o mundo, ao mesmo tempo em que sou encharcada pelas influências deste.

O pensamento complexo, postulado por Edgar Morin, não será abordado aqui como um facho de luz no escuro, ao contrário, trará reconhecimento de que o escuro jamais será transparente, mas que nem por isso estará reduzido à infinita escuridão. O novo tom de escuro pode ser considerado como o primeiro passo para o ingresso no jogo claro-escuro da complexidade (MORIN, 2005). Esta constatação foi minha primeira lição com relação à complexidade: a ideia de dialógica. De acordo com Morin (2013b, p. 565) a dialógica “[...] aceita que duas instâncias não redutíveis uma à outra e contraditórias entre elas estejam ligadas intimamente”. Entrar no jogo claro-escuro significa o alcance da compreensão de que “a complexidade é um problema, é um desafio e não uma resposta” (MORIN, 2013b, p. 559).

Desse modo, podemos compreender que o adjetivo complexo, diferentemente de suas associações recorrentes com a palavra ‘complicado’ e ‘difícil’, não tem relação com essa acepção. O pensamento complexo não levará à simplificação do conhecimento porque a complexidade, constitutivamente heterogênea e de natureza plural, poderá nos conduzir à reabilitação e reorganização da inteligibilidade sobre o olhar do pesquisador (ARDOINO, 2013b). Nesse sentido, para alcançar esta inteligibilidade, dois passos foram necessários para organização deste projeto de doutoramento. Primeiro, foi a incansável busca pelas possibilidades para conhecer a realidade investigada; depois, foi preciso abrir as possibilidades de diálogo, contextualizando e interrogando o objeto de estudo sob diferentes pontos de vista, reconhecendo a importância do tempo e da história para compreensão do fenômeno estudado. Nessa perspectiva, mais uma vez, parafraseando Drummond, estes dois

---

<sup>2</sup> Morin (2011, p.47-48).

<sup>3</sup> Excerto do poema *Ciência* de Drummond (2013, p. 27).

passos foram precisos para eu “começar a ver o visto”, em favor de uma história e de uma imersão no horizonte interpretativo que escolhi investigar.

### **1.3. *III ato: tudo que é necessário é extremamente difícil***<sup>4</sup>

O que significa necessitar? Por que tudo que é necessário é extremamente difícil? A tarefa de refletir sobre esses questionamentos é intensa e indispensável. Primeiro porque para compreender a realidade do nosso tempo é preciso assumir a cegueira do pensamento contemporâneo: ciência, técnica, economia, política e lucro são componentes ameaçadores e instáveis que podem conduzir (ou já estão conduzindo) a história humana a um rumo perigoso (MORIN, 2011a).

Traçando um panorama contextual e atual dos problemas que fazem parte dos meus pensamentos, se sobressaem os seguintes pontos: a economia brasileira em crise, a degradação da mãe natureza, os desastres naturais, a violência e insegurança na vida social, a educação pública desiludida, entre outros. Esses problemas motivam meu pensar e fazem-me questionar sobre as experiências que a sociedade vive hodiernamente. Para Morin (2011a) o planeta encontra-se em uma situação dolorosa de ruptura e de crise do prometido bem estar. Segundo o autor, “nossas sociedades acreditavam avançar em uma autoestrada histórica rumo a um futuro feliz. Observamos hoje que a máquina está acelerada. É preciso frear, é preciso regular o que está desenfreado, é preciso modificar a rota” (2011a, p. 36).

Para intervir na rota deste mundo complexo é urgente a reforma do pensamento. Essa reforma é difícil porque desestabiliza os princípios de separação, de especialização e de causalidade linear, os quais, ainda estão enraizados no modo humano de pensar, como heranças da ciência moderna. A reforma do pensamento mostra a necessidade de modificar o modo de se resolver os problemas e em como se transformam as dificuldades desta época, criando possibilidades alternativas para as influências dos postulados do empirismo baconiano e do racionalismo de René Descartes. Assim, Morin (2011a, p.46-47) mais uma vez, elucida que

não precisamos nem de um pensamento parcelar ou reducionista, incapaz de ver o contexto e a globalidade, nem de um pensamento global e vazio. Precisamos de um pensamento que considere as partes em sua relação com o todo e o todo em suas relações com as partes [...] A reforma do pensamento é necessária, então, para contextualizar, situar, globalizar e, também, para tentar estabelecer um metaponto de

---

<sup>4</sup> Morin (2011, p. 47).



vista que, sem nos fazer escapar de nossa condição local-temporal-cultural singular, nos permite considerar nosso lugar antropoplanetário como um mirante.

Essa reforma é difícil uma vez que, ao observar a história recente, pode-se constatar que, no decorrer do século XIX até os primórdios do século XX, o modo de agir confirmava-se pela certeza evidenciada por meio de um pensamento orientado pela lógica binária, identitária, motivado pelas verificações que se nutriam de quantificações para garantir a verdade. Esse modo de conceber o conhecimento muito contribuiu para o desenvolvimento das sociedades e das condições de vida da população, mas também contribuiu para a fragmentação dos saberes, para o fortalecimento monodisciplinar e especializado no processo de produção científica, ou seja, o discurso científico moderno muito contribuiu para o enfraquecimento de um pensamento fraterno aos problemas comuns a todos. Em outras palavras, a incapacidade de pensar os problemas numa esfera local e global em conjunto, indica que o pensamento dominante, além da fragmentação do que é ‘tecido junto’, provocou um baixo investimento na construção de conhecimentos integradores, posto que este pensamento reducionista “continua a eliminar qualquer tipo de ambiguidade ou certeza. Continua a crer que a solução econômica eliminará todos os problemas” (MORIN, 2011a, p. 46).

No entanto, hodiernamente, este modo de pensar clássico deixou de ser absoluto, pois a própria crise planetária expressa suas limitações e, mais do que no século anterior, observa-se sua derrocada. De acordo com Morin (2011a, p.46) “as necessidades humanas não são apenas econômicas e técnicas, elas são também efetivas e mitológicas”. O homem em toda sua complexidade é “[...] um ser que não se reduz às relações de produção nem às relações econômicas, mas é simultaneamente biológico, social, econômico e mitológico” (MORIN, 2011a, p. 48). Este homem, *homo sapiens demens*, no seu melhor e pior, produziu este mundo, alcançou o avanço do conhecimento e é responsável pela disjunção de toda produção de caráter mutilador. Para Morin (2013b) o espírito científico ainda carrega muitas marcas deste período, porém, no século XX, os princípios clássicos da lógica dedutiva-indutiva passaram a ser transgredidos e nas palavras de Morin (2005, p. 10),

a pré-história das ciências não terminou no século 17. A idade pré-histórica da ciência ainda não está morta no fim do século 20. Mas em toda parte, cada vez mais, tende-se a ultrapassar, abrir, englobar as disciplinas, e elas aparecerão, pela ótica da ciência futura, como um momento de sua pré- história Isso não significa que as distinções, as especializações, as competências devam dissolver-se. Isso significa que um princípio federador e organizador do saber deve impor-se. Não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento. O pensamento deve tomar-se complexo.

O horizonte é o da *scienza nuova*, que vai adiante através de uma reorganização conceitual e metodológica, buscando articular o que estava separado e pensar o que estava oculto (MORIN, 2008b). Por isso, o reconhecimento da obscuridade escondida num pensar destinado ao esclarecimento e controle do mundo marcou a crise dos fundamentos do conhecimento científico no século XX. Segundo Morin (2013b) durante o desenvolvimento científico deste período, os princípios de separação, formulado por Descartes; o princípio de ordem, que até então governava a natureza e o mundo; o princípio da especialização, propulsor da fragmentação e também de inúmeras descobertas; o princípio da redução e o princípio nomeado por Morin (2013, p. 560) de dedutivo-indutivo-identitário, pelo qual “toda e qualquer contradição deveria ser eliminada” foram abalados. Todos esses referidos princípios apresentam sua crise e suas insuficiências, emergindo os desafios da complexidade e a necessidade de uma reforma do pensamento. Seguindo Morin (2005, p.8) “a ciência clássica dissolvia a complexidade aparente dos fenômenos para revelar a simplicidade oculta das imutáveis Leis da Natureza. Atualmente, a complexidade começa a aparecer não como inimigo a ser eliminado, mas como desafio a ser enfatizado”.

Numa perspectiva histórica, para Morin (2013b) o desafio da complexidade mostrou-se, desde meados do século XIX, como um período através do qual a termodinâmica começou a levantar a premissa de irreversibilidade à física clássica. Ainda no século XIX, John Dalton, cunhou a teoria atômica e, no final do mesmo século, foi realizada a descoberta da radioatividade (LABEYRIE, 2013b). Pode-se, também, destacar todas as mudanças trazidas pela física quântica, desvendada ainda no início do século XX, entre outros movimentos que se colocavam de encontro com as ideias de ordem e causalidade linear.

De acordo com Morin (2013b) todos esses acontecimentos constituíram as duas revoluções científicas que marcaram o século XX. A primeira “[...] originou-se da irrupção da desordem, especialmente com a física quântica, e levou a necessidade de tratar a desordem e de negociar com a incerteza” (MORIN, 2013b, p. 563). Esta revolução foi profunda e importante uma vez que reorganizou o mundo das teorias. A segunda revolução desenvolveu-se na segunda metade do século XX, “[...] com a emergência das ciências que operam recomposições polidisciplinares, como a cosmologia, as ciências da terra, a ecologia, a nova pré-história” (MORIN, 2013b, p. 564). Segundo descrito por Morin (2013b) estas revoluções demonstram que o conhecimento científico está em renovação desde o começo do século XX.

Nessa perspectiva, pensando na produção do conhecimento na contemporaneidade, o desafio no século XXI, não se localiza na deflagração de um pensamento moderno, mas, sobretudo, na compreensão de que existe no mundo um princípio de ordem e um princípio de desordem que vem produzindo “[...] uma espécie de cooperação entre ambos, cooperação da qual nasce uma ideia ausente na física clássica, que é a de organização” (MORIN, 2013b, p. 561). O autor afirma que a lição para este século é considerar o jogo entre a ordem, a desordem e a organização. Esse jogo é a dialógica: noções que se repelem, mesmo que antagônicas, são fundamentalmente complementares. Daí a organização. A complexidade assume a eventualidade. Não há perfeição, não há conhecimento sem uma parcela de incerteza. Há sempre novas possibilidades ou novas maneiras de compreender e examinar o conteúdo já existente.

#### **1.4. *IV ato: venha igual a si mesmo, e ao tão mudado...*<sup>5</sup>**

Quando construímos um projeto de pesquisa iniciamos a intensa tarefa de “[...] dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2015, p.18). E, portanto, ao perceber-me como uma professora, em início de carreira, atuando em dois contextos muito próximos, no sentido do processo educativo e, igualmente distantes no que diz respeito à gestão e organização do referido processo, o que penso, o que percebo e o que sinto dão sentido aos escritos, orientando minhas tomadas de decisão e meus posicionamentos.

No paralelo das experiências na Educação Básica, como docente nos anos iniciais, atuando em turmas de alfabetização, e na Educação Superior como docente no curso de licenciatura em Pedagogia EaD da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, atuando nas disciplinas de Estágio I, II e III e, ainda em decorrência da experiência como professora substituta, é que produzo esta tese que, por sua vez, surge das problemáticas e dos desafios enfrentados no cotidiano pedagógico e na interação entre esses acontecimentos. Além disso, a intenção desta proposta de pesquisa para meu doutoramento emerge também da vontade em dar continuidade aos processos de investigação na área da Educação Superior, aliada ao interesse de conhecer os princípios, as possibilidades e os desafios acerca da docência iniciante. Assim, o presente projeto apresentado na linha de pesquisa “educação científica:

---

<sup>5</sup> Excerto do poema Procura de Drummond (2013, p. 25).

processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa”, da Universidade Federal do Rio Grande pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências tem como temática a formação docente dos professores iniciantes via uma construção teórica e metodológica organizada através do pensamento complexo. Este projeto tem como prisma interpretativo o jogo das interações, ora determinantes e impositoras, ora desordenadas e aleatórias, que estão certamente ligadas à produção das aprendizagens profissionais, mas que ainda precisam ser investigadas e desvendadas acerca do seu papel nas relações estabelecidas nos variados espaços percorridos pelo docente iniciante.

Desse modo, para justificar meu envolvimento com o objeto de estudo, lembro-me mais uma vez de Larrosa (2002) quando escreve que a experiência é aquilo que acontece, que toca e que produz significados identitários. Quando terminei minha dissertação, de certo modo, um sentimento de segurança tomou conta de minhas emoções. Afirmando isso porque, naquele mesmo período, fui nomeada em um concurso para professora no magistério municipal da cidade de São José do Norte, vizinha a cidade de Rio Grande. Neste momento, assumi uma turma multisseriada numa escola no interior. Trata-se da escola Alecrim. Lá eu pude viver toda a docência ‘trancada’ no meu discurso. Atuar, em sala de aula, como responsável por uma turma foi muito além de tudo que até então já tinha experienciado. Escolho o nome da escola como Alecrim porque esta é uma erva que me é especial, pelo seu aroma e delicadeza.

Bozu (2010) afirma que o primeiro ano de ensino para o professor iniciante pode ser um período problemático e estressante. No entanto, este período foi de muito entusiasmo e marcou a produção e reconstrução das minhas compreensões e ações sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse mesmo tempo, ainda antes do ingresso no curso de doutorado, fui chamada para assumir uma vaga como professora substituta na FURG. Minha tarefa era substituir um professor efetivo (ISAIA e AIME, 2011). Esta experiência foi intensa, foram menos de seis meses vividos com muitos desafios e aprendizagens. Este período foi significativo porque vivenciei algo totalmente diferente da experiência na Educação Básica. Na universidade, quando assumi a vaga, recebi os cadernos de chamada, as instruções para seu preenchimento, o nome das disciplinas e os números das salas em que iria atuar. Foi uma grande tensão o desafio de ensinar elementos da formação profissional aos estudantes. Precisava estudar muito e planejar as aulas: como falar? Como me vestir? Como me

apresentar? Como irei abordar os conteúdos? Tudo isso precisou ser pensado e construído em dias.

Na minha primeira aula como professora na Educação Superior não enfrentei apenas a ansiedade da ação, mas os olhares dos alunos – próximos em idade - desconfiados com relação a minha presença. Essas vivências levaram-me ao estudo das pesquisas sobre o professor iniciante. Ademais, nestas experiências, corroborando com Marcelo Garcia (1999), observei minha passagem de estudante à professora com algumas dúvidas e tensões. Dúvidas porque me deparei com a necessidade de organizar as aulas bem fundamentadas, fazer a gestão da turma, dos procedimentos de acompanhamento e avaliação, das notas no sistema, organizar o tempo para estudar e meus horários, uma vez que, paralelamente, continuava atuando na escola básica. Tensões porque a minha cobrança em desenvolver boas práticas era enorme e, igualmente, em ter um bom relacionamento com os estudantes. Cavaco (1995, p. 39) afirma que nas primeiras experiências existe um sentimento de responsabilidade posto que “[...] a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu problema, o seu programa) por se sentir colega num determinado corpo profissional”. Compreendo que este misto de sentimentos autoproduz o período inicial de experiência docente entusiasmando, muitas vezes, o jovem professor.

Com base nessa vivência passei a entender o conceito de choque de realidade, utilizado por Veenman (1984) e o choque do real na confrontação inicial da situação profissional, de Huberman (1995) para explicar a situação de inserção profissional em um emaranhado de expectativas e de aprendizagens sobre a realidade da atividade docente. Algumas vezes, segundo o Veenman (1984) neste momento de inserção profissional, os professores chocam-se com a idealização construída no período da formação inicial e, quando imersos numa situação profissional real, questionam e repensam algumas ‘teses’ construídas com relação a produção das aulas e ao ser professor.

De fato, questionamentos são produzidos e indagações acerca da formação inicial são levantadas. Segundo Isaia e Aime (2011, p. 211) “os professores substitutos buscam, com essa experiência, o que não lhes foi explicado, aprendizagem que só ocorrerá com a prática”. Enquanto pesquisadora do campo da Educação Superior, esta experiência abriu espaços e oportunidades de reflexão sobre a docência por meio do vivido.

Em meio a estas vivências ingressei no doutorado. Consciente do meu compromisso com a pesquisa e do tempo necessário para os estudos do doutoramento, optei em finalizar

meu trabalho como professora substituta na instituição. Animada com as aprendizagens vivenciadas como professora substituta e motivada em estudar a fundo este período no ciclo de vida profissional docente, iniciei meu doutorado.

Com relação ao meu trabalho na Educação Básica fui transferida para uma escola na área central da cidade em virtude do próprio ingresso no doutorado. Esta escola lembra-me o chá de boldo, não é meu preferido, tem no fundo de cada gole um gosto amargo, mas ao mesmo tempo, é produtor de uma flor linda e possui propriedades benéficas para saúde do corpo. Na escola Boldo, vivenciei o período mais difícil e carregado de insatisfações. O problema não eram as experiências em sala de aula com as crianças, porém a gestão escolar foi, sem dúvida, um tempo de sobrevivência caracterizada pelo confronto inicial com a complexidade da situação profissional (CAVACO, 1995). Entendo que a motivação externa também leva a permanência ou a renúncia da profissão. Desempenhar a tarefa de educar está além da sala de aula, os espaços de convivência e o relacionamento com os colegas e com a gestão escolar fazem parte da prática profissional. Sob esse aspecto, Cavaco (1995, p. 163) afirma que “[...] o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo o sonho que dá sentido aos seus esforços”. Foi um pouco disso que vivenciei na escola Boldo: aprendizagens e tensões, lado a lado, colocando em análise o papel da escola e a minha própria compreensão da gestão escolar no ensino básico. Finalizei o ano na escola Boldo e resolvi, depois disso, dedicar-me ao curso de doutorado, refutando a Educação Básica.

No final do ano de 2014 e durante o ano de 2015, tive a oportunidade de viver a docência no ensino a distância que foi compartilhada com outra professora mais experiente na Educação Superior. Mais uma vez, percebi-me encantada com os alunos, com as aprendizagens e com processo de interação entre os estudantes. Essa experiência auxiliou-me a desvendar possibilidades e questionamentos para pesquisa: quais as interações vivenciadas pelos professores iniciantes? Quais elementos são geradores de uma determinada organização para o desenvolvimento da docência universitária iniciante? Quais situações são apontadas como desencadeadoras de desordem no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes? Quais os seus desafios e suas histórias?

Além das experiências práticas que oportunizaram compreender o fenômeno da docência iniciante, contextualizada no cotidiano das minhas práticas e discursos, esta pesquisa está dialogicamente imersa na herança das problematizações realizadas em minha dissertação

intitulada “Das inovações no ensino ao ensino inovador: complexidade e emergências no ensino universitário”. As trajetórias percorridas na universidade – doutoranda e professora substituta – possibilitaram-me também, uma maior interação com um grupo de pesquisadores que vem desenvolvendo estudos na área da Educação Superior. Estes diálogos nascem das reuniões com o grupo de pesquisa Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – REPES. Nestes encontros, interrogações foram levantadas e possibilidades de investigações foram debatidas, contribuindo muito para produção intelectual desta pesquisa de doutorado.

Desse modo, das possibilidades levantadas na pesquisa dissertativa, em um primeiro momento, considero pertinente direcionar algumas pistas que foram primordiais para a construção deste projeto, uma vez que as evidências constitutivas das inquietações do agora se ancoram nos diálogos desenvolvidos com conhecimento pedagógico compartilhado pelos alunos e professores envolvidos no referido estudo. Sendo assim, dentre as emergências levantadas na referida pesquisa, uma em especial merece destaque: os docentes expressaram em suas narrativas a necessidade de socialização e integração das atividades que estão sendo desenvolvidas nas práticas de ensino, acenando que a efetivação de espaços de formação na universidade é essencial para (re)pensar a (re)organização do ensino e o desenvolvimento das atividades profissionais docentes.

Para Cunha (2000), o ensinar é em si um significativo espaço de formação. Todavia, foi observado, por meio do estudo do mestrado, o quanto é irrisória a participação da instituição nesse processo. Não ocorreu um conhecimento e/ou reconhecimento de estratégias institucionais para formação dos professores universitários no sentido da qualificação pedagógica. Isto é, as narrativas dos docentes apontam sobre a necessidade de atenção para as práticas de ensino, pois alegaram que uma sustentação epistemológica e didática é decisiva no processo de qualificação do exercício da docência (BORGES, 2013).

Nesse cenário, com Zeichner (1993) aprende-se que teoria e prática são elementos indissociáveis e que constituem a práxis dos professores. De fato, isso foi compreendido com a aludida pesquisa. Contudo, o que chama a atenção são as incompreensões presentes sobre esse aspecto no contexto formação. Paulatinamente, a prática pedagógica, no sentido individual, não pode ser a única responsável pela tentativa de reduzir a ponte entre a teoria e a prática, afinal, essa também é uma tarefa da instituição (ZEICHNER, 1993).

Nesse sentido, com alicerce numa longa e permanente inquietação, busquei o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, para

compreender como essa instituição vem tratando a questão da formação dos professores universitários. Nesse tocante, encontrei no PDI uma forte ênfase na formação continuada. De acordo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional, o PROFOCAP, é a maior estratégia para formação pedagógica no contexto da FURG. No respaldo do Projeto Pedagógico Institucional- PPI, esse Programa de formação continuada na área pedagógica, é um compromisso assumido pela instituição em prol da garantia da qualidade e da contínua renovação nas práticas de ensino na graduação.

Nessa perspectiva, Zeichner (1993) afirma que é preciso que as instituições elaborem estratégias formativas para que os seus docentes não sigam o ciclo e a tendência de (re) produzirem práticas formativas tradicionalmente reiterativas. No entanto, a elaboração de um programa de formação pedagógica em uma universidade federal, a exemplo da FURG, não é uma tarefa simples, haja vista que, para um programa formativo manter-se com reconhecimento e força formativa, é necessário ultrapassar o caráter propositivo e constituir-se em lugar vivo e acolhedor de desenvolvimento profissional docente, com a avaliação processual contínua de seus princípios pela comunidade envolvida.

Entretanto, parece-me relevante registrar que o PROFOCAP tem como princípio a participação de todos os docentes universitários, todavia, de acordo com o parágrafo único do art. 2<sup>a</sup>, “os docentes ingressantes frequentarão, ao longo do período probatório, atividades no âmbito do PROFOCAP” (FURG, 2006, s/p). Percebe-se, com essa Resolução, que o PROFOCAP é destinado também, aos professores em início de carreira, posto que estes são convocados à participação durante o estágio probatório nas ações do Programa.

Nesses movimentos de reflexões, tendo em vista a formação docente e os desafios dessa docência iniciante, são articulados os caminhos possíveis para organização desta proposta de doutoramento. Assim entendido, torna-se interessante trazer uma pergunta norteadora emprestada de Morosini (2000) ao questionar se o docente universitário está preparado didática e pedagogicamente para o exercício das atividades de ensino. A esse questionamento, acrescenta-se: como vem ocorrendo e regenerando-se a formação pedagógica dos professores iniciantes na FURG? Que interações são percebidas como constituintes da aprendizagem da docência pelos professores iniciantes? Que condições de interação são produzidas e produtoras de possibilidades de religação entre os diferentes saberes e conhecimentos da docência? Estas e outras questões emergem quando pensamos sobre os docentes universitários iniciantes.



Tendo construído essas indagações, é importante afirmar que ao falar de professores iniciantes e sua inserção profissional estamos entendendo, conforme elucida Romanowski (2012, p. 01), que no início da carreira

a formação assume maior relevância para os professores principiantes, pois é neste período que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para expert, de identificação, socialização e aculturação profissional

Contudo, a perspectiva é de que a formação continuada, mesmo sendo uma necessidade institucional, tradicionalmente, é responsabilidade dos professores (ZABALZA, 2004). A qualificação dos professores iniciantes, no exercício da docência, organiza-se muito mais no nível micro, individual, do que no nível macro, institucional. Para Pimenta e Anastasiou (2002), a integração das esferas pessoal e institucional nos processos de desenvolvimento profissional é o desafio emergente para construção da docência na Educação Superior. Nesse sentido, segundo Isaia (2006, p. 66) “[...] na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos”.

Essa constatação interfere também nos modos de organização do trabalho docente, posto que, conforme alertado por Tardif (2002, p.84), a fase inicial da carreira docente se constitui como “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Nesta perspectiva, o momento ingressante do professor na docência universitária, paradoxalmente, pode ser responsável pela consagração da tradição e da burocracia institucional, ou seja, fazendo desses docentes sujeitos regularizados. Ou, por outro lado, pode promover a partilha de experiências, a recontextualização dos conhecimentos e a ressignificação dos saberes pedagógicos.

Assim, destes movimentos, decorrem as perguntas mobilizadoras da produção desta tese: **Que interações vêm produzindo e são produtoras da docência universitária iniciante? Que elementos e condições de interação podem contribuir com a auto-organização da docência?**

A fim de investigar os elementos da docência iniciante, objetivamos:

a) Compreender os processos de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes universitários iniciantes.

b) Contextualizar e compreender a política institucional de formação continuada dos docentes universitários na FURG, a partir da proposição e das ações do Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica – PROFOCAP;

c) Investigar, junto aos docentes universitários iniciantes da FURG suas experiências, bem como os elementos e as condições de interação que vêm contribuindo e que podem ampliar as possibilidades de auto-eco-organização da formação.

Com base nestes objetivos, compreendo que nesta pesquisa, estou estudando temas inerentes a minha trajetória pessoal e profissional. Desse modo, posso afirmar que meus interesses de pesquisa nascem de um retroagir subjetivo e autorreferente de/sobre minhas experiências que repensadas a partir da reflexividade crítica, motivam-me a investir na ampliação do meu horizonte epistêmico, ou seja, na organização desta tese.

Entendo que tais discussões, as quais a pesquisa propõe-se, podem contribuir com os questionamentos e estudos desta área de investigação. Sob a perspectiva da formação pedagógica dos professores universitários iniciantes existem inúmeras construções ou concepções que necessitam ser investigadas. Por isso, acredito que ainda é preciso empreender esforços no sentido de questionar e perceber ‘um novo tom de escuro’ desta formação, para o entendimento das possibilidades e das contribuições aos professores iniciantes que estão e chegam à universidade, cada vez em maior número.

### **1.5. *V ato*: o caminho não é uma substância, mas um fenômeno de auto-eco-organização<sup>6</sup>**

No processo de produção de uma tese a definição de estratégias metodológicas é necessária a fim de prospectar alguns passos para organização do trabalho. Na pesquisa, quando nos propomos a buscar algo a partir de vestígios e de inquietações, algumas decisões são tomadas *a priori* indicando um horizonte fenomênico, porém, não é conveniente dizer, por exemplo, que este mesmo horizonte será desvendado por uma determinada metodologia, ou seja, compreendemos que quando investigamos estamos sujeitos a imprevisibilidades e que a ampliação das compreensões sobre o objeto de pesquisa retroage sobre as nossas escolhas,

---

<sup>6</sup> Morin (2007, p. 14).

regenerando-as. Nesse processo, entendemos que a investigação é o caminho de encontro, familiaridade, estranheza com o objeto e sujeitos da pesquisa. O método auxiliará no planejamento das estratégias, do engrama da pesquisa que, gerado pela teoria, regenera-a. O método é o tipo de itinerário para chegar até o fenômeno e as estratégias metodológicas auxiliam na sua compreensão e regeneração criadora. Nessa perspectiva, segundo Morin (2008a, p. 37) “[...] o método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia (a qual compreenderá utilmente, certo, segmentos programados, isto é, “metodologias”, mas comportará necessariamente a descoberta e a inovação)”.

Isso quer dizer que esta pesquisa, assumindo os princípios organizadores do pensamento complexo, assume a ordem e a desordem de uma caminhada que se orienta por escolhas mapeadas e conhecidas e por bifurcações que nos levam a outros encontros. Uma proposta de pesquisa não precisa se limitar a uma única metodologia (MORIN, CIURANA E MOTTA, 2003). Para Morin (2008a, p. 36) “as metodologias são guias *a priori* que programam as investigações” e no decorrer da pesquisa, muitos trajetos podem ser trilhados, posto que a bruma e a incerteza - inerente ao próprio desenvolvimento de uma investigação - fogem a qualquer tipo de prescrição. Por isso, uma metodologia de pesquisa não é neutra, não é uma substância, uma vez que, durante o processo de investigação, no trilhar dos caminhos, a metodologia pode alterar-se ampliando, cada vez mais, as compreensões sobre o fenômeno estudado.

Nessa perspectiva, inspiradas pelo pensamento complexo “almeja-se um método não como um roteiro fixo, mas como referência que se transforme na prática, no exercício da própria pesquisa [...]” (MORAES e VALENTE, 2008, p. 54). De acordo com os estudos da complexidade, o termo método não pode ser confundido com metodologia porque, por sua vez, esta última tem caráter programador. Já o método pode ser compreendido como uma atitude do pensamento, um operador cognitivo, algo que deve auxiliar na construção das estratégias. Sendo assim, entendemos que podemos elaborar algumas estratégias metodológicas, não como algo pré-determinado, linear, mas como um caminho circular e espiralado que nos auxiliam no processo de investigação.

Nesse sentido, compreendendo a relação recorrente entre método e teoria, faz-se necessário colocar em relevo a ideia de auto-eco-organização, pois esta tem um papel fundamental para a produção da tese. Cunhado por Morin (2008b, 2008a), este princípio expressa que nenhum pensamento e nenhuma concepção nascem isolados de um sistema

organizador. A auto-eco-organização elucida a inter-relação entre o sujeito/mundo, organismo/meio. De acordo com Moraes e Valente (2008, p 41) todo “conhecimento gerado na pesquisa depende da dialógica que acontece entre os diferentes elementos integradores desses processos”. Trata-se da relação de autonomia/dependência. “O princípio da auto-eco-organização, também compreendido por Edgar Morin como explicitador da relação autonomia/dependência” (MORAES e VALENTE, 2008, p. 42). Nessa acepção, a pesquisa gera ações ao mesmo tempo em que é gerada por ações, pesquisar é um processo que está enredado na relação autonomia/dependência, uma vez que

não há possibilidade de autonomia sem múltiplas dependências. Nossa autonomia como indivíduos não só depende da energia que captamos biologicamente do ecossistema, mas da informação cultural. São múltiplas as dependências que nos permitem construir nossa organização autônoma (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 36).

A auto-organização diz respeito à capacidade de regenerar-se, por exemplo, diante da própria experiência de pesquisa buscando descrever e compreender a realidade de maneira menos redutora e mais integradora. A auto-eco-organização representa a possibilidade de gestão adaptativa das situações que cercam os sujeitos na dimensão individual e, ao mesmo tempo, reintegrando este sujeito ao ambiente em que faz parte.

A autonomia, compreendida pelo conceito de *autos*, comporta uma infinidade de noções. No entanto, a autonomia comporta pelo menos, dois níveis: o generativo e o fenomenal. O primeiro, assenta-se sobre o patrimônio genético e hereditário, ou seja, internamente, a organização viva produz-se e organiza-se permanentemente a partir de um conjunto de informações hereditárias. A autonomia generativa manifesta-se no plano da reprodução, com a vida criando condições de ultrapassagem, multiplicação e diversificação, concretizando a noção de espécie. A organização generativa é fechada, fornece a resistência, a identidade na reprodução. A autonomia fenomenal, por sua vez, desenvolve-se por meio da abertura estratégica, traduzindo-se como autonomia de existência e de ação. Essa abertura possibilita as comunicações com o exterior, às transformações e as regenerações necessárias à organização. Por isso, a autonomia é auto-(geno-feno)-organização. Morin (2011b) utiliza o termo unidualidade para designar esta interação complementar e antagônica entre esses níveis que expressam, ao mesmo tempo, a unidade e a bipolaridade da autonomia.

A autonomia, para o pensamento complexo, é sinônima de auto-organização e esta, por comportar abertura e fechamento, ordem e desordem, é sempre dependente. Ou seja, a

auto-organização é sempre auto-eco-organização. Em outras palavras, nossa dependência pode ser nutritiva, pois recebemos matéria e energia necessárias à nossa regeneração; pode ser dependência geofísica das condições climáticas envolvidas em nosso processo de adaptação e de transformação do ecossistema; dependência informacional e cultural, entre outras. Neste sentido, Morin (2011b) se opõe a qualquer forma redutora que expresse como incompatíveis as relações entre autonomia e dependência, uma vez que considera a autossuficiência um mito sobre a realidade. A autonomia só tem sentido na dependência, pois é na abertura que esta se alimenta, se desenvolve e se complexifica. O problema da autonomia está em pensá-la no paradoxo da sua dependência face ao império do patrimônio genético e do ecossistema, que esmagam a autocausalidade e, ao mesmo tempo, a permite e a co-produz.

Nesta tese, buscamos mobilizar este operador cognitivo da auto-eco-organização para compreender e analisar que interações autopessoais, autoafetivas – e eco - relacionais, sociais, institucionais, culturais – que podem se transformar na organização do ser, retroalimentando a manutenção e a renovação das ações desenvolvidas pelos professores iniciantes investigados.

Também nos interessa compreender os elementos, as condições e os níveis de interação - físico, biológico, social - bem como o fluxo destas interações - estáveis, fracas, fortes - que estão potencializando a reorganização da docência iniciante. Desse modo, nesta tese, a compreensão do princípio da auto-eco-organização e do conceito de interação são necessários para enfrentarmos o desafio da complexidade.

Nesse sentido, outra compreensão é importante: no desenvolver de uma pesquisa, segundo Moraes e Valente (2008, p. 43) “ao descrever sua realidade, o pesquisador interage com ela, modificando-a e, também, sendo modificado por ela, estruturalmente” (MORAES e VALENTE, 2008, p. 43). Por isso, convém neste momento, reforçar o entendimento de que todo conhecimento produzido por uma pesquisa remete não apenas ao fenômeno concebido, mas ao pesquisador que pensa e concebe a produção de uma relação de caráter circular, que permite a reestruturação do conhecimento já elaborado com os elementos integrantes do contexto investigado. Em outras palavras, conforme Moraes e Valente (2008, p. 43), “[...] todo pesquisador, consciente ou não, participa da realidade que pretende explicar”.

Em vista disso, com base nos pressupostos salientados acima, a pesquisa desenvolvida nesta tese é de cunho qualitativo, sendo marcada por quatro movimentos metodológicos. No entanto, o importante é perceber que na estrutura desta tese pensada por artigos, muitas vezes, os mesmos abordam distintas perspectivas. São estudos autônomos e dependentes, orientados

pelas questões mobilizadoras da pesquisa. Desse modo, “[...] um não é mais importante que o outro, já que seus olhares são complementares” (MORAES e VALENTE, 2008, p. 58). Para tanto, as estratégias metodológicas descritas neste processo são “[...] procedimentos adaptáveis à realidade e que ajudam a organizar o pensamento e as atividades para o alcance dos objetivos propostos” (MORAES e VALENTE, 2008, p. 52).

Nessa perspectiva, no primeiro movimento desta pesquisa desenvolvemos um estudo teórico, resultando no Capítulo I desta tese, de natureza hermenêutica, buscamos, por meio da compreensão, tecer possibilidades reflexivas (re)criando a história do fenômeno que almejamos compreender: a condição iniciante dos docentes nas universidades e seu processo de inserção profissional. Nesta investigação, discutimos a inserção dos docentes iniciantes na universidade, buscando ampliar as compreensões teóricas sobre o processo de desenvolvimento profissional.

A partir da ampliação das compreensões sobre a docência iniciante, foi realizado o segundo movimento de pesquisa por meio da análise documental (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Com produção deste movimento foi organizado o Capítulo II desta tese. A escolha desse método de pesquisa possibilitou a compreensão das ações desenvolvidas e das preocupações temáticas contempladas pelo Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica- PROFOCAP, anunciadas nos Relatórios de Gestão anual produzidos entre 2008-2014. Na perspectiva da análise documental, após o tratamento dos relatórios de gestão foi elaborado uma cosmovisão das evidências de ações de formação pedagógica na FURG. A construção deste capítulo justifica-se pela necessidade de compreender, no campo institucional, a política de formação dos docentes universitários. O PROFOCAP não é um Programa específico para professores iniciantes, no entanto, é única estratégia institucionalizada para esta formação.

No terceiro movimento da pesquisa temos como horizonte a realização de uma investigação narrativa com os professores iniciantes ingressantes na FURG entre 2012-2015<sup>7</sup>.

Com esta estratégia metodológica, buscamos, com base nos objetivos específicos descritos nesta tese, investigar, junto aos docentes universitários iniciantes, os elementos e as condições de interação que vêm contribuindo e que podem ampliar as possibilidades de auto-

---

<sup>7</sup> O recorte temporal se dá pela necessidade de interação com os ingressantes na carreira, ou seja, que ainda estejam no período de inserção em suas atividades e vida profissional.

eco-organização da formação. Diante disso, tivemos condições de construir ideias guias acerca da auto-eco-organização da formação do docente iniciante na universidade.

Para este movimento de investigação, optamos pela investigação narrativa, pois compreendemos que esta abordagem metodológica integra pesquisador e sujeito investigado no processo de narrar e ouvir. Foi neste momento da pesquisa que pudemos compreender o narrar desses professores iniciantes, suas paisagens narrativas estão expressas e analisadas no Capítulo III desta tese. Desse modo, além das palavras do pesquisador, a investigação narrativa, segundo Telles (2002), possibilita contar e vivenciar histórias em partilha. Para Connelly e Clandinin (2004), a investigação narrativa permite o estudo da experiência como história vivida e narrada, ou seja, como uma metodologia de pesquisa que produz diferentes formas de pensar e compreender a experiência. Desse modo, os fatos mais significativos vivenciados pelos sujeitos serão compartilhados fazendo com que o mesmo conte sua experiência e pense sobre ela.

O último movimento metodológico surgiu por meio da produção dos dados da própria investigação narrativa. Sentimos a necessidade de operar as narrativas utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) visando desenvolver outra performance de análise sobre as mesmas histórias. Desse modo, olhar sob outra perspectiva para os dados oportunizou explicações diferentes sobre o mesmo fenômeno: docência iniciante e sua singularidade. Com base nesse investimento metodológico produzimos o Capítulo IV desta tese. Assim, seguindo o pensamento de Lefèvre e Lefèvre (2005), buscamos nessa fase da pesquisa, a produção de discursos individuais que foram ao mesmo tempo compartilhados constituindo um *corpus* capaz de representar em seu conjunto discursivo a manifestação coletiva do grupo analisado.

A reintegração destes três movimentos constituirá outra fase no desenvolvimento desta pesquisa. A auto-eco-organização deste sistema/tese dependerá das interações que podem/poderão transformar o conhecimento produzido nesta pesquisa e em cada um dos artigos, numa nova reorganização entre os elementos estudados, ou seja, pretendemos tecer o autoexame das compreensões buscando os elementos constituídos pelas partes diversas e inter-relacioná-las.

## 2. CAPÍTULO I

### 2.1. O DOCENTE INICIANTE NA UNIVERSIDADE: COMPREENSÕES E DESAFIOS<sup>8</sup>

**Resumo:** O presente estudo objetiva compreender os processos de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes universitários iniciantes. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de base hermenêutica, pelo qual buscamos, por meio da compreensão, tecer possibilidades reflexivas (re)criando a história do fenômeno a qual almejamos compreender. No presente texto, caracterizaremos primeiramente a condição iniciante dos docentes nas universidades e seu processo de inserção profissional. Posteriormente, apresentaremos o movimento de en-ciclo-pediar a docência, inspirado nos estudos da complexidade e orientado pelos três operadores dessa teoria, são eles: o princípio hologramático, o princípio dialógico e o princípio recursivo. Com base nesse estudo, aprendemos que a formação do docente não é um processo linear, replicável e técnico, ao contrário, requer que a concebamos como uma necessidade vital de ampliação das compreensões pedagógicas e metodológicas diante das mudanças econômicas, sociais e culturais. Sendo assim, recorreremos à representação do en-ciclo-pediar a docência que dá atenção aos saberes docentes e as múltiplas referências que circundam a sua formação inicial e continuada. Por fim, destacamos que o movimento en-ciclo coloca em relevo a racionalidade com valores éticos e morais, indispensáveis à formação docente e à atuação profissional na universidade de hoje.

**Palavras-chave:** Docência iniciante. Desenvolvimento profissional. Saberes da docência.

#### THE NOVICE TEACHER AT UNIVERSITY: UNDERSTANDINGS AND CHALLENGES

**Abstract:** This work aims to discuss the inclusion of novice teachers at the university, seeking to expand the understandings of its professional development process. It is a study of qualitative nature with hermeneutic base which we seek through understanding, weaving reflective possibilities (re) creating the history of the phenomenon which we crave to comprehend. At first, this text characterize the beginner condition of teachers in universities and their professional integration process. Lately, we will present the movement of en-cycle-pediar teaching, inspired by the studies of the complexity and guided by the three operators of this theory, namely: the holographic principle, the dialogic principle and the recursive principle. Based on this study we learn that the training of teaching is not a replicable and technical linear process. However requires that we conceive as a vital need to expand the pedagogical and methodological understanding on economic, social and cultural changes. Therefore, we use the representation of the en-ciclo-pediar teaching that gives attention to teaching knowledge and the multiple references that surround their initial and continuing education. Finally, we emphasize that the en-ciclo movement sheds light on the rationality

---

<sup>8</sup> Um recorte deste texto foi encaminhado para Revista Internacional de Educação Superior -RIESup. O mesmo encontra-se em avaliação.



with ethical and moral values indispensable for teacher education and professional practice in today's university.

**Keywords:** Novice teachers. Teacher professional development. Teachers knowledge.

## 1. INTRODUÇÃO

Hodiernamente, no contexto das universidades federais de ensino superior, podemos observar que a formação continuada do corpo docente iniciante constitui-se em um desafio e um compromisso com a qualidade das ações educativas. No contexto brasileiro, na literatura da área, temos Cunha (2014), Cunha e Zanchet (2010), Cunha, Zanchet e Ribeiro (2012), Papi e Martins (2009; 2010), Isaia e Bolzan (2008), Masetto e Gaeta (2013), Mizukami (2005/2006), entre outros, o que atesta que tal desafio já está sendo investigado e problematizado ganhando espaço nos estudos e nas pesquisas sobre a formação de professores e sobre a docência na Educação Superior. Na literatura internacional, nossos referenciais teóricos têm se constituído com base nos estudos de autores europeus como Feixas (2002), Bozu (2010) e Marcelo Garcia (1999; 2010). Tais referências têm contribuído no âmbito teórico e reflexivo com discussões sobre o professor universitário iniciante, seu processo de inserção e socialização profissional.

No cenário brasileiro, segundo os estudos de Zanchet *et al* (2012) o processo de expansão e interiorização das universidades brasileiras, nos últimos anos, foi fundamental para abertura da carreira docente a profissionais, em parte recém mestres ou doutores, ao magistério superior. Segundo a autora, os profissionais iniciantes buscam na carreira docente um espaço de profissionalização. Esses profissionais, comumente, saem dos cursos de pós-graduação com saberes disciplinares advindos de anos de especialização e de estudo de um determinado tema. Assim, os professores oriundos desses contextos, em geral, ao ingressarem na docência poderão desenvolver uma percepção unidimensional do conhecimento, dificultando a compreensão de globalidade e a inter-relação entre as áreas do conhecimento e o diálogo com as realidades diferentes aos seus saberes. Zanchet *et al.* (2012, p. 156) aponta que os docentes “quando se incorporam à educação superior nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência, para o qual, na maioria das vezes, não estão preparados”, uma vez que, em alguns casos, esses docentes “realizaram seus cursos de mestrado e doutorado, aprendendo

a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundaram um tema de estudo verticalmente, num processo progressivo de especialização” (ZANCHET *ET AL*, 2012, p. 156).

O início da carreira docente, na universidade, exige para além da capacidade disciplinar, conforme as palavras de Morin (2011a, p. 15) a “capacidade de contextualizar e englobar”. Por isso, a leitura multidimensional do conhecimento, poderá ser uma estratégia para religação dos saberes necessários à docência. Afastar-se de uma perspectiva linear e contemplar uma abordagem multidimensional é uma forma de considerar a irredutibilidade de um saber a uma só especialidade. Zanchet *et al.* (2012, p. 157) também sublinha que “os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* constituíram-se em um lugar privilegiado de formação dos docentes, baseando seus projetos pedagógicos na dimensão da pesquisa sem, em geral, se preocuparem com os saberes próprios do exercício da docência”. Ainda Mizukami (2005/2006, p.8) afirma que nos programas de pós-graduação não se tem lugar “[...] para a prática da docência assim como para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática”, ou seja, o *locus* previsto para a formação do docente universitário é configurado pelas atividades e o desenvolvimento de competências de pesquisa, não do ensino. Com isso, temos na universidade, cada vez mais, a necessidade de políticas institucionais para formação e acompanhamento desses novos professores. Conforme destacam Papi e Martins (2010, p. 40), para formação de professores, além da dimensão pessoal expressa na responsabilidade que tem o indivíduo pela própria formação “[...] os contextos profissionais também sejam capazes de estimular e valorizar diferentes iniciativas de formação, organizando, inclusive, espaços e tempos específicos para sua realização”. Assim, a prática profissional dos docentes iniciantes não será constituída somente de iniciativas individuais de formação, mas também com a assistência e ações de programas ou formas de acompanhamento da docência na universidade.

De acordo com Zabalza (2004), aos docentes universitários cabem três funções fundamentais: o ensino (ou docência), a pesquisa e a administração. Aos docentes iniciantes, tais funções passam a fazer parte de seu cotidiano, exigindo uma adaptação rápida às novas demandas. Zabalza (2004, p.109) alerta ainda que “[...] a docência deixou de ser prioridade das instituições e dos próprios professores”. Trata-se do desafio paradoxal do ensino e da pesquisa. Ambas são atividades essenciais na universidade e fazem parte da tarefa formativa da instituição, porém, muitas vezes, as demandas pela produção científica têm colocado a pesquisa em detrimento do ensino. Esse poderá ser o problema mais desafiante para a

universidade atualmente: fazer da pesquisa parte do ensino, recursivamente articulando os saberes e as práticas educativas.

Nessa perspectiva, podemos observar que os docentes iniciantes lidam com um conjunto de tensões e de contradições ao iniciarem suas atividades. Na sua atividade de ensino, nos cursos de graduação, por exemplo, há uma cobrança auto e hetero de que sua disciplina, a que exigiu a formação especializada, dê conta da diversidade de alunos, demandas, pesquisa, inovação, publicações. Sendo assim, a criação de um contexto de desenvolvimento profissional não é uma tarefa simples, uma vez que há a combinação das necessidades e expectativas pessoais contornadas pelas normas e exigências sociais, conforme lembra Huberman (1995, p. 38): “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. Em outras palavras, “[...]o desenrolar da carreira é um processo que, apesar de sequencial, não se apresenta de forma linear” (ISAIA e BOLZAN, 2008, p. 47).

Nesse processo de desenvolvimento profissional, Cunha e Zanchet (2010) observaram que os professores iniciantes na carreira docente, nas diferentes áreas do conhecimento, têm apresentado um intenso movimento de reflexão buscando discutir e compartilhar suas práticas. Essas autoras também revelam que existem muitas possibilidades discursivas ao se tratar do docente iniciante, conforme as seguintes categorias: experiências de acompanhamento e de formação dos iniciantes; construção dos saberes dos professores iniciantes; saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios; inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente; professores principiantes em contextos desfavoráveis; professores iniciantes e a educação digital; formação de formadores dos iniciantes; iniciação à docência e a pesquisa. Notamos que as diferentes temáticas se localizam no campo de estudos da docência iniciante e da aprendizagem docente e apresentam inúmeras possibilidades para se pensar o processo de inserção à docência.

Como explicam Cunha e Zanchet (2010, p. 192), “o início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do estatuto que ocupa na pirâmide social e do trabalho das peculiaridades sociopolíticas que a caracterizam”. O percurso inicial no itinerário profissional dos docentes iniciantes é conectado a um ambiente exigente, de preocupações institucionais, acadêmicas e pedagógicas. Em outras palavras, os adventos burocráticos, financeiros, de inserção e aceitação na comunidade científica, as ansiedades didáticas, não podem ser maiores que a preocupação com os aspectos pedagógicos que também são essenciais para a construção

da profissão docente. Em síntese, “os professores que iniciam a docência encontram diferentes desafios para desenvolvê-la com qualidade” (CUNHA, ZANCHET E RIBEIRO, 2013, p. 237).

Cabe-nos ressaltar, que as seleções de professores para Educação Superior “ao privilegiar os títulos pós-graduados e as produções científicas dos candidatos, afirma-se que essas são as condições fundantes da docência no Ensino Superior” (CUNHA, ZANCHET e RIBEIRO, 2013). Nesse contexto, é importante destacar que no âmbito nacional, “[...] a política de formação para o ensino superior é realizada de forma indireta” (MOROSINI, 2000, p. 19). Na legislação brasileira, a formação de professores para o nível superior decorre através de programas de pós-graduação, por isso que “[...] diretamente, o governo não estabelece normas de capacitação didática docente” (MOROSINI, 2000, p.19). Nota-se que a tarefa do Estado, diante da formação dos professores para a Educação Superior fica por conta das políticas de regulação e de avaliação para/com a instituição de modo geral, evidenciando que o investimento na educação adere sentido no retorno do que foi aplicado (CUNHA, 2000), ou seja, “o governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação docente” (MOROSINI, 2000, p.19).

Desse modo, compreendemos que, no processo de inserção profissional, o docente iniciante enfrenta desafios teórico-práticos que trazem marcas históricas e influências da organização sociocultural que se vive. Assim, a inserção profissional é um período de negociações institucionais e pessoais que modificam tanto o contexto quanto o indivíduo (TARDIF e RAYMOND, 2000). Nesse período, a socialização profissional expressa na interação com os alunos, nos processos de gestão e de organização do tempo na instituição, no encontro com os colegas de trabalho e na sala de aula, produz a prática da profissão. As situações cotidianas, ou seja, as realidades do trabalho e seus saberes modificam-se, chocam-se e transformam-se em experiências. Tardif e Raymond (2000) apontam esse momento como período de confronto inicial com realidade do exercício da profissão. Nesse cenário, o jogo de elementos relacionais, emocionais, cognitivos e culturais geram ilusões e desilusões aos primeiros tempos de profissão.

Nesse sentido, é importante destacar no que diz respeito à sala aula, ao planejamento e a produção de uma prática de ensino, as metodologias de ensino na universidade brasileira ainda têm “fortes resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional francês, que ainda se encontram instalados e dominantes, deixando muitas vezes a universidade de cumprir

seu papel de provedora de possibilidades de processos de construção do conhecimento”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 154). De acordo com Moraes (1996), o modelo de ciência positivista vem influenciando a educação há mais de 300 anos. Além disso, a compreensão de ciência vigente em cada sujeito fundamenta e molda a prática pedagógica. Assim, podemos pensar que as teorias de aprendizagem que motivam a ação docente decorrem da realidade em que estiveram/estão presentes.

Nesse sentido, Moraes (1996, p. 58) salienta que, embora as transformações da sociedade e do próprio conhecimento, “[...] grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira com que foram ensinados”. O “choque com a realidade” (HUBERMAN, 1995) diz respeito ao compromisso com as tarefas do ensino e a procura de um referencial teórico da prática pedagógica. Sentimentos de ansiedade e de angústia podem levar o docente a recorrer à forma com que foram ensinados. Isso não é errado. O que nos preocupa é a reiteração contínua desses modelos de ensino, sem a devida reflexão sobre o significado da prática pedagógica. Cada professor organiza sua própria experiência, os projetos, os modelos, os conceitos e as teorias, nas quais, compreende, desenvolve e evidencia as múltiplas relações e manifestações vividas no ciclo profissional inicial. Assim, entendemos que o docente iniciante que não participa de situações que envolvam o diálogo e a partilha de experiências, bem como não faça parte de um projeto formativo com demais colegas, desenvolverá sua ação pedagógica restrita ao domínio do seu saber particular, ou seja, estará aprendendo a docência através de suas experiências, recorrendo assim, muitas vezes, aos saberes docentes tradicionalmente apreendidos e vividos.

Dessa forma, referenciado na perspectiva da complexidade (MORIN, 2008), o presente estudo objetiva compreender os processos de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes universitários iniciantes. Para tanto, apresentaremos o movimento de en-ciclo-pediar a docência, inspirado nos estudos da complexidade e orientado por três operadores dessa teoria, são eles: o princípio hologramático, o princípio dialógico e o princípio recursivo. Com isso, pretendemos dar uma atenção aos saberes da docência e as múltiplas referências que circundam a sua formação inicial e continuada. A partir desse contexto, entendemos a natureza complexa da formação docente e, com isso, sabemos que já não é possível se pensar na formação docente iniciante como um processo diferente de qualquer outro sistema formativo continuado. Assim sendo, ao pensarmos no movimento en-ciclo estamos compreendendo a formação em um processo de vir-a-ser, construído e

reconstruído, movimentando o ciclo da aprendizagem da docência continuamente. Diferentes tempos e processos atravessam a docência, suas particularidades vão depender do momento existencial de cada indivíduo, das contingências em que se percebe e das oportunidades existentes.

O estudo é de natureza qualitativa, de base hermenêutica (GADAMER, 2007; 2008). O caráter interpretativo da hermenêutica fortalece a produção de sentidos e as possibilidades de autocompreensão enquanto se busca compreender o mundo objetivado, ampliando horizontes e espraçando outras possibilidades de intervenção nesse cenário. Portanto, compreender, na perspectiva de Gadamer, significa que podemos pensar e ponderar o que o outro pensa (HERMANN, 2002), em um processo histórico que abre novas possibilidades de reflexão, admitindo igualmente, que somos determinados pela história e pela comunidade linguística.

Para Morin (2005; 2008) a compreensão é a palavra-mestra de toda investigação científica. Segundo o autor, compreender é apreender as significações existenciais de um determinado fenômeno ou situação. Por isso, nesta perspectiva, precisamos compreender, ao mesmo tempo, a unidade e a diversidade, entendendo que a análise de um fenômeno não se esgota na explicação (MORIN, 2005). Desse modo, a análise hermenêutica entende a compreensão como mobilizadora de ideias, confrontos e respostas num processo ativo pelo qual temos acesso a fundamentação da realidade antropossocial. A hermenêutica não busca racionalização das causas, uma vez que busca possibilidades reflexivas de si sobre o outro e do outro consigo, (re)criando a história dos fenômenos e das situações nos quais almejamos compreender.

## **2. OS DOCENTES INICIANTES NA UNIVERSIDADE**

Os estudos sobre os professores iniciantes estão presentes em pesquisas no campo da Educação Infantil, da Educação Básica, da Educação Profissional e da Educação Superior. Esses diferentes níveis de ensino demonstram inúmeras possibilidades de inserção profissional e de iniciação à docência. No entanto, nos questionamos em relação ao significado do professor iniciante no contexto das universidades, *locus* de nossa reflexão.

Cunha (2014, p 790) afirma que “[...] há saberes gerais que definem a profissão, mas há outros que são produzidos em função das características dos públicos com quem interagem os professores”. Ou seja, toda profissão tem elementos e características que a identificam

socialmente. Logo, o campo profissional é sempre único e contextualizado, produzindo diferentes significados para uma mesma atividade.

No contexto da universidade, levando em consideração a téttrade ensino-pesquisa-extensão-gestão, que representa o conjunto diversificado e complementar de funções, atividades, competências e saberes que o profissional desenvolverá em seu cotidiano de trabalho, passamos a repensar se a expressão “professor iniciante” seria suficiente para contemplar a complexidade da atividade que intencionamos discutir.

No Brasil, por exemplo, a partir da década de 1930 (GATTI, 2010), além dos cursos normais destinados à formação de professores, são criados os cursos de licenciatura para o desempenho de atividades de ensino, no “ensino secundário”, permanecendo, do ponto de vista legislativo, a formação de professores vinculada à Educação Básica. “As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial” (GATTI, 2010, p.1359).

Conforme se observa na atual Lei n. 9.394/96, Art. 61, há uma diferenciação no que se refere aos profissionais da educação, entre professores habilitados institucionalmente, em nível médio ou superior, para atuar na Educação Básica e trabalhadores em educação, os quais incluem os portadores de títulos de mestrado ou doutorado, requisito quase unânime para ingresso efetivo para atuação na universidade. O Art. 66 também reforça que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação [...]”. Para Morosini (2000, p.12), “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”. A expressão professor vincula-se, de modo geral, além da titulação em curso normal ou licenciatura, à atividade de ensino dos conteúdos científicos de uma ciência. Na universidade, as atividades profissionais são ampliadas, não se centrando apenas no ensino porque coexistem as atividades de pesquisa, de orientação, de extensão, de gestão e de administração de programas, projetos, cursos e instituições.

Na condição de iniciante, o docente universitário, muitas vezes, além das aulas na graduação, inicia igualmente o trabalho com a pós-graduação chegando, muitas vezes, aos processos de orientação de mestrandos e até mesmo doutorando nos primeiros anos de carreira. Destacam-se, também, as atividades de coordenação de curso, a liderança de grupos

de pesquisa, entre outras atividades que avaliamos serem particulares a esses profissionais atuantes na universidade. Cunha (2014, p. 791) afirma que “[...] apesar da identificação de componentes comuns presentes na base da profissão docente, as circunstâncias de sua produção se configurariam singularmente”. Desse modo, compreendemos que a atividade do docente na universidade revela-se como uma rede de múltiplas articulações e atuações.

Nessa perspectiva, é importante contextualizar quem é o docente iniciante. A condição iniciante é dada ao docente que está em etapa de iniciação à carreira docente (HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCIA, 1999). De acordo com Feixas (2002, s/p), no que diz respeito à iniciação à docência na universidade, trata-se de um período que “[...] engloba un cúmulo de vivencias ambiguas y confusas, de preocupación y a la vez ilusión que generan sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad”.

Categorizamos como docente iniciante, orientado principalmente pelos estudos de Huberman (1995) aquele que está nos seus primeiros três anos de experiência em uma instituição de ensino. Não creditamos uma faixa etária para esse período. Autoras como Feixas (2002) e Bozu (2010) apresentam um entendimento diferente, ao mesmo tempo em que as autoras compreendem os primeiros três anos como período de inserção, elas salientam em suas análises um perfil jovem. Bozu (2010, p. 58) considera o *profesor novel* (professor iniciante) aquele sujeito “generalmente joven, sin experiencia, que aprende un arte, oficio o facultad o que empieza una actividad por primera vez”. Feixa (2002, s/p) explica que “En el terreno universitario, el profesor novel es un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria [...]”. Veenman (1988), por sua vez, compreende que o período de iniciação à carreira docente estende-se até o quinto ano, trata-se de uma fase do “choque da realidade”, pois fica em evidência a lacuna entre o pensando (a expectativa) e a realidade, ou seja, o que foi idealizado e o real contexto de ação. Tardif (2002) compreende tal período como um fenômeno de evolução da carreira que se prolonga até o sétimo ano de profissão, subdividindo-se em duas fases. A primeira refere-se aos três anos iniciais, sua principal marca é a escolha profissional podendo ser provisória ou não. É a fase em que o professor vive a prática cotidiana, erra e acerta, decepciona-se e anima-se. Busca se inserir no contexto profissional e, na maioria das vezes, sente-se avaliado e observado pelos pares. Posteriormente, a segunda fase é a da estabilização que compreende do quarto ao sétimo ano de carreira. Nessa fase o docente passa a se identificar com o seu ambiente profissional e seu



contexto institucional. Os docentes sentem-se mais seguros, pois estão em período de consolidação da prática e isso gera um bem estar pessoal e profissional.

No contexto no qual estamos inseridos, compreendemos e acreditamos que a universidade recebe, atualmente, tanto o jovem professor universitário que, muitas vezes, tem proximidade de idade com seus alunos e está em transição de estudante para professor, quanto profissionais que já tiveram vínculo empregatício na sua área específica, de sua formação inicial e que regressam à universidade em busca de outra possibilidade profissional ingressando na carreira docente. Ambos encaixam-se, ao nosso olhar, na condição iniciante por apresentarem pouca ou nenhuma experiência docente. Já os docentes iniciantes universitários com experiência anterior na Educação Básica, entendemos que a docência foi sua primeira experiência profissional, diante disso, compreendemos que esse grupo já é conhecedor do campo conceitual e metodológico que embasa sua ação docente. Podem ser docentes iniciantes na universidade, mas não na docência. Por exemplo, compreendemos que se um advogado que trabalhou durante um longo tempo em um escritório de advocacia poderá ingressar na docência na universidade através de uma seleção. Esse advogado, mesmo com experiência profissional na área do direito, será um docente iniciante ao ingressar no magistério. Queremos dizer que tanto o advogado quanto um recém-doutor em física, por exemplo, irão apresentar dúvidas, necessidades e desafios em nível institucional e pessoal. Masetto e Gaeta (2013) consideram que tais desafios não são exclusivos dos docentes iniciantes, mas de todo o profissional em início de carreira, pois se percebem cercados de desafios e expectativas com relação à nova atividade.

Nesse horizonte, a entrada na carreira docente, segundo Huberman (1995), é a primeira fase das cinco fases desenvolvidas pelo autor visando organizar um ciclo profissional dos professores. De acordo com o mesmo autor, cada fase da carreira docente expressa algumas situações vivenciadas pelos professores. Na sequência, apresentamos algumas características de cada etapa de desenvolvimento profissional.

Tabela 1: Fases da Carreira docente

Ciclo profissional dos professores		
Fase	Anos de Carreira	Características
Entrada	1-3	“Choque de realidade” Período de sobrevivência (inserção com colegas e instituição) e descoberta (entusiasmo inicial) Percepção da relação teoria e prática

Estabilização	4-6	Comprometimento definitivo com a profissão Consciência das responsabilidades Competência pedagógica Fase mais alegre e flexível na carreira
Diversificação	7-25	Questionamento e reflexão sobre a prática Busca por novas estratégias pedagógicas Reinvenção do cotidiano profissional Questionamento ao trabalho desenvolvido Poderá aparecer os primeiros indícios de descontentamento com a profissão Crise existencial
Serenidade e distanciamento afetivo	25-35	Desinvestimento da profissão Certo nível de despreocupação com os problemas cotidianos da sala de aula Distanciamento em relação aos alunos
Conservadorismo		Estagnação profissional Resistência à mudanças Excesso de reclamações a profissão e sua rotina no campo material e pessoal.
Desinvestimento	35-40	Via amargura: acúmulo de mágoas e descontentamentos Via serenidade: entusiasmo em suas ações no final de carreira, pensamento reflexivo e generosa face às experiências passadas.

Fonte: Autores, adaptado com base na definição de Huberman (1995).

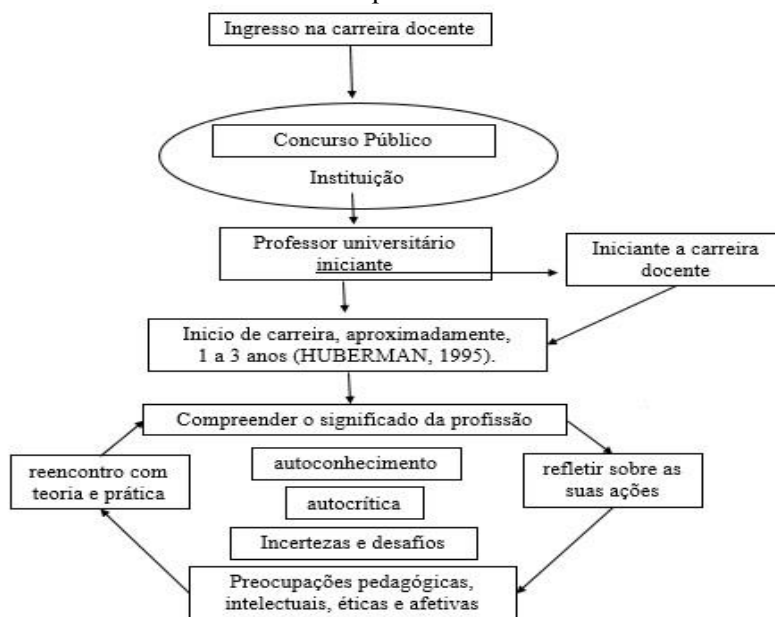
É importante ressaltar que, para Huberman (1995), cada etapa profissional representa um delineamento passível de variações de acordo com o contexto em que o docente está inserido. Para esse estudo sobre os docentes iniciantes, como já ressaltamos, é interessante compreender a primeira delas, a entrada na carreira, que se reflete a um período de “sobrevivência” - que representa o embate com a realidade profissional - e o período de “descoberta” que está vinculado à dimensão humana, pois envolve o entusiasmo e a emoção subjacentes ao *status* iniciante que encontra a sua turma, a sua aula, o seu trabalho e passa a fazer parte de um corpo profissional.

Essa fase pode ser caracterizada pelo momento em que o docente se percebe imerso por incertezas sobre o ensinar e o como fazer isso de forma mais apropriada. Dessa maneira, a discussão da relação teoria e prática floresce, posto que no momento em que o docente iniciante “[...] se vê na iminência de entrar pela primeira vez em uma sala de aula do ensino superior, afloram as carências e conseqüentemente as expectativas e as angústias” (MASETTO e GAETA, 2013, p.10). Os desafios da entrada da carreira são intensos, pois os docentes iniciantes terão que lidar com a gestão pedagógica do seu trabalho, as atividades

administrativas, mediar a inserção no contexto profissional e compreender, de fato, o significado da sua profissão.

Para nossa discussão sobre os docentes iniciantes, o ciclo de vida profissional de Huberman (1995), nos auxilia a delimitar alguns aspectos e desafios subjacentes aos primeiros anos da docência, os quais apresentaremos a seguir:

Figura 1: Primeiros anos de docência dos professores iniciantes na universidade



Fonte: Autores

Compreendemos que os docentes iniciantes, nos primeiros anos de exercício docente, percorrerão o caminho do autoconhecimento no sentido de um desenvolvimento moral, ético e profissional. Dessa forma, a autocrítica e o diálogo com outros sujeitos deverão permear esse processo de constituição da docência. A diversidade de valores, de ideias, de compreensões e de crenças faz da educação um sistema complexo e aberto, no qual a curiosidade e o diálogo estão nas partes e no todo agindo como elos de interação e inter-retroção dos conjuntos de fazeres e práticas que se produzem e se organizam entre si, favorecendo a religação dos conhecimentos e a possibilidade formativa (MORIN, 2008). Nesse processo formativo, a autocrítica contribui para que os saberes e as ações não se reduzam a uma única dimensão do conhecimento produzido, pois o sistema educativo se alimenta da pluralidade do conhecimento humano.

Assim, é compreensível que os docentes iniciantes, na docência universitária, apresentem angústias com a nova profissão e, de certo, uma das causas para esse sentimento

justifica-se pela falta de investimento formativo institucional. Conforme Abramowicz (2001, p. 139) “o saber docente não se faz só por mera ótica de acumulação de conhecimentos, mas se pensa em um saber construído experiencialmente, baseado em uma fundamentação teórica consistente e rigorosa para, voltando-se à prática, transformá-la, graças à reflexão”.

Dessa maneira, compreendemos que o docente iniciante necessita de formação continuada, mas esta jamais será solitária, pois voltar-se à reflexão do fazer, é uma ação que exige diálogo, identificação e recusa de práticas e saberes compartilhados. Segundo Abramowicz (2001, p. 140) “só será possível refletir sobre a prática docente e debatê-la, no coletivo, por meio da partilha de saberes”. Por essa razão é que lembramos que

não há mais condições de percebê-la como uma responsabilidade individual e um processo solitário. As aprendizagens acontecem quando há uma cultura institucional que as estimulam e as valorizam. Portanto, parece que a hora é de provocar as instituições para se constituírem no principal dispositivo de formação de seus professores. Para tal, além da socialização de seus princípios e práticas, é preciso confiança e a compreensão do professor como um intelectual, um adulto que aprende pelo que faz e reflete (CUNHA, 2014, p.795 e 796).

Assim, compreendemos que o processo formativo também se constrói no coletivo, pois é com o grupo que se partilham os entendimentos sobre o ensino e a aprendizagem, a responsabilidade e a autonomia, o sentimento de convívio e de solidariedade.

Morin (2013, p. 194) nos ajuda a compreender tal movimento ao afirmar que “[...] toda decisão implica desafio e demanda uma estratégia, ou seja, a capacidade de modificar a ação em função de acontecimentos aleatórios constatados ou de informações obtidas no decorrer do percurso”, ou seja, ao ingressar na carreira, o docente iniciante passará a lidar com um contexto universitário, alunos, colegas, salas de aula. Essa estrutura exigirá atividades de iniciativa e de autonomia, de diálogo e de compreensão, de encontro com o que se pensa sobre docência e o que se faz no encontro com o outro. Por vezes, o docente iniciante terá que inventariar os próprios saberes e competências adquiridos ao longo da sua trajetória pessoal. Irá olhar para si mesmo, para sua escolha profissional, compreender-se como pessoa, iludir-se e encantar-se com a profissão.

Nessa perspectiva, entendemos que, se por um lado, temos inúmeras possibilidades com a dimensão pessoal nos primeiros anos de carreira do docente iniciante, por outro, temos pouco investimento na formação e atendimento das demandas formativas desses sujeitos nas universidades. Com relação a isso, Stivanin e Zanchet (2012), trazem importantes reflexões acerca do início da carreira docente universitária, apresentando para discussão uma breve

análise “Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura acadêmica da Universidade Federal de Pelotas - UFPel”. Segundo as autoras

de maneira geral os professores entendem que o programa é uma iniciativa muito importante por parte da universidade, especialmente quando se trata de orientações da estrutura e funcionamento do local de trabalho onde eles estão se inserindo. Acreditam que atividades desta natureza devem ser realizadas sempre a cada vez que ingressam novos professores universitários (STIVANIN E ZANCHET, 2012, p.6).

Ainda, no contexto do Rio Grande do Sul, encontramos outro exemplo na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA no âmbito do Programa de desenvolvimento profissional docente que desenvolve ações focadas aos professores ingressantes. Nessa instituição entende-se que “[...] não se pode trabalhar com o professor iniciante do mesmo modo que aquele que já possui uma vasta experiência ou conhecimento da instituição, pois as necessidades são diferentes” (UNIPAMPA, 2010 p. 3).

No que tange a programas de formação aos docentes em serviço, podemos citar como exemplo outras universidades gaúchas, como a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM com o Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores - CICLUS, a Universidade Federal do Rio Grande – FURG com o Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica – PROFOCAP, que também institucionalizam tais ações. Porém, as instituições acima mencionadas, não delimitam explicitamente se seus programas formativos atendem aos docentes ingressantes. Caberia um estudo mais pormenorizado para compreender as reais perspectivas de tais programas.

Posto isso, entendemos que o docente iniciante também apresenta semelhanças com os professores universitários mais experientes (MAYOR RUIZ, 2008). Entretanto, o docente iniciante possui necessidades formativas diferentes dos experientes, principalmente com relação às questões no campo do ensino (MAYOR RUIZ, 2008; TARDIF 2002; GARCÍA 1999). Com isso, compreendemos que as implementações de programas institucionais de formação aos docentes em serviço são valiosas, mas, em geral, não atendem as demandas formativas particulares aos professores ingressantes. Segundo García (1999), Mayor Ruiz (2008) Feixas (2002) e Bozu (2010) a implementação desses programas específicos à docência iniciante são importantes, pois auxiliam no enfrentamento das angústias e ajudam a diminuir os problemas encarados pelos docentes nos primeiros anos de carreira. Nesse sentido, de acordo com García (1999, p. 119) os programas de formação para professores iniciantes devem apoiar-se “[...] a concepção de que a formação de professores é um contínuo

que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira docente, ou seja, o momento inicial de inserção a carreira docente é um período com características próprias (TARDIF, 2002). Zanchet, *et al* (2012, p. 1) também apresentam apontamentos sobre a problemática do professor iniciante nas universidades brasileiras. Segundo as autoras, “no Brasil, ainda não existe uma efetiva preocupação por parte da maioria das Universidades e das escolas para pensar ações e estratégias para atender os docentes iniciantes na carreira”. Contrapondo essa situação, no contexto da união europeia, por exemplo, há recorrentes de estudos sobre a docência iniciante e dos programas de acompanhamento, trazendo exemplos e análises acerca das propostas desenvolvidas (MAYOR RUIZ, 2008).

Outro estudo que merece destaque é o desenvolvido por Cunha e Zanchet (2010) que promove uma reflexão numa dimensão pedagógica e política, com relação aos docentes iniciantes e apresenta-se uma especificidade, em virtude de cada vez mais jovens pesquisadores procurarem na carreira docente um espaço de profissionalização. Papi e Martins (2010) ao compartilharem nos seus estudos o Estado da Arte das pesquisas sobre professores iniciantes no cenário brasileiro acenam para a necessidade do desenvolvimento profissional docente por meio do fortalecimento de estratégias e de políticas em prol do docente iniciante. Para as estudiosas, esse é um desafio que necessita de uma atenção especial e que se faz preciso. Sugerem que o professor iniciante seja considerado de maneira diferenciada em relação aos demais professores e esta parece ser uma conclusão efetiva, tanto no Brasil quanto no exterior. “Há que se considerar, entretanto, que o atendimento a essa necessidade parece não ter sido ainda levado em consideração pela grande maioria das instituições escolares de educação básica e pelas instituições de educação superior” (PAPI e MARTINS, 2010, p.54).

No que diz respeito aos saberes docentes, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que os saberes da experiência também contribuem para a constituição da identidade do professor. Para Tardif (2002), o saber da experiência são saberes práticos com origem na prática diária dos professores em suas situações de trabalho, porém, esses saberes necessitam ser pensados e refletidos, ou seja, além de serem vivenciados, carecem ser ressignificados. García (1999) entende que uma diversidade de aspectos compõe a docência e que toda essa multiplicidade de saberes, da experiência, curriculares, disciplinares, profissionais, entre outros, devem ser levados em consideração no processo de formação de professores. Com isso, acreditamos que

deixar o desenvolvimento profissional ficar apenas sobre o encargo do docente iniciante é anular a importância da dimensão institucional no processo de profissionalização e formação contínua de seu corpo docente. É sabido com base nos estudos de Tardif (2002), que a prática como espaço profissional é forte produtora de conhecimento e saberes docentes, porém compreendemos que os espaços de formação são um dos lugares que podem possibilitar a relação desses com os demais saberes.

Sendo assim, uma questão que perpassa a constituição das identidades profissionais e que não pode ser desvinculada nos projetos de formação, diz respeito à resignificação das vivências que os docentes universitários iniciantes experienciam, pois são construtos vinculados em torno do projeto formativo que o docente faz parte. Para Pimenta (1997), a identidade do professor não é algo que pode ser adquirido, não é algo externo, é, ao contrário, a constituição da identidade docente um processo, situado e atemporal, de construção do sujeito.

No caso dos docentes iniciantes, num primeiro momento, o delineamento identitário poderá acontecer via uma construção coletivizada, inspirada pelo grupo de pertença profissional. Compreendemos que, nos primeiros desafios e ruídos pedagógicos, o docente iniciante poderá escolher um movimento de consulta, de busca por exemplos e aconselhamentos com os colegas de profissão.

Nesse sentido, Masetto e Gaeta (2013, p. 110) afirmam que “a identidade condiciona a moral profissional, a capacidade de trabalho e, com o passar do tempo, a efetividade das ações pedagógicas”. Em convergência, cabe destacar que, com o passar do tempo, a construção, reconstrução e reconfiguração da identidade docente não assume uma perspectiva individual, ao contrário, acontece no coletivo e com a convivialidade<sup>9</sup> (MORIN, 2005; MORIN, 2011b).

Sendo assim, a docência, como uma profissão, requer uma aprendizagem permanente e coletiva, baseada na reconfiguração de saberes novos e dos saberes historicamente estabelecidos, mas que servem como ponto de partida para o alcance de um contexto de profissionalização constante. Um processo de profissionalização, que tem em seu cerne a regeneração, sustenta a construção profissional sobre a docência, pois por ser regenerador, as inter-retroações do mundo profissional, eminentemente atravessado pelas múltiplas referências e suas práticas, exige um pensamento estratégico capaz de aderir e de flexibilizar

---

<sup>9</sup> De acordo com Morin (2005; 2011b) a convivialidade diz respeito a compreensão de que vivemos numa era planetária e de que todos nós temos, de forma ou outra, um destino comum.

diante das sucessivas mudanças no mundo acadêmico e pedagógico, a fim de acomodá-los às novas ou diferentes condições da profissão docente que se mostra cada vez menos regulada.

Nesse contexto, as reflexões teóricas são compatíveis com a assertiva de que a constituição do docente iniciante não acontece desvinculada das dimensões sociais, profissionais e pessoais, ou seja, o desenvolvimento da docência não acontece aquém das suas interações emocionais, empíricas e teóricas. Nessa perspectiva, Cunha (2006, p.258) elucida que “[...] sendo a docência uma ação humana, ela é também histórica e cultural, ou seja, está imbricada numa teia de significados que constituem os sujeitos”. Pode-se compreender que a constituição identitária do docente universitário, na condição iniciante ou experiente, se dá ao longo da trajetória pessoal, enquanto ser humano de múltiplas relações, da trajetória profissional através dos percursos formativos experienciados pela profissão e, também, via trajetória institucional que envolve o conjunto de vivências e o trabalho docente.

De acordo com as autoras Cunha e Zanchet (2010), os professores iniciantes vivem intensamente uma fase da construção de suas identidades profissionais. Na docência, o ensino e a aprendizagem são tarefas primordiais e obrigatórias nas mais diferentes modalidades de ensino. No ensino superior não é diferente. Os estudantes desse nível necessitam aprender, ter consciência do campo profissional, formar-se. Os professores lidam com esses desafios subjacentes à formação de sujeitos. Por isso, acreditamos que a aprendizagem da docência constitui-se como um período de inúmeras reconstruções de si mesmo.

Com essas referências, salientamos que a formação docente, em seu cerne, deve ser vista numa expectativa contínua, ou seja, que acontece “[...] desde a educação familiar e cultural do professor até sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2013, p. 611; 612). Por isso, a formação do docente universitário é um campo de estudo e de investigação do qual emergem tensões e compreensões subjetivas e objetivas, as quais têm contribuído com o desenvolvimento de reflexões teóricas do fazer docente (CUNHA, 2013). As aprendizagens profissionais dos docentes iniciantes vão se constituindo através de modelos didáticos com os quais eles forem se identificando (MARCELO GARCIA, 2010).

Conforme lembra Zabalza (2004, p. 141), “[...] o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina”. Para os docentes iniciantes, egressos da pós-graduação, os primeiros anos de inserção profissional são mediados, em geral, pela transposição de estudantes para docentes (MARCELO GARCIA, 2010). Segundo



o autor, “os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (MARCELO GARCIA 2010, p.27). Não há um caminho pronto, a formação do docente universitário, ainda mais na condição de iniciante, é caracterizada pela transformação no *continuum*, ou seja, transforma na/com a ação nos processos de profissionalização continuada.

### **3. EN-CICLO-PEDIAR A DOCÊNCIA**

Comprendemos que, na aprendizagem da docência, existem alguns elementos que são constitutivos da sua formação: a formação inicial, os conceitos, as ideais, os conteúdos específicos, a formação continuada, as regulamentações administrativas, os códigos de ética, as compreensões pedagógicas, o repertório didático, o tempo e disponibilidade de cada sujeito, entre outros. Logo, a aprendizagem da docência acontece na tessitura da trajetória pessoal e profissional, (ISAIA, 2009) passando pelas dimensões pessoal, pedagógica e profissional. A dimensão pessoal envolve a subjetividade do professor e a dimensão pedagógica associa o saber e o saber-fazer em um mesmo nível de compreensão. A dimensão profissional emana os conhecimentos, os saberes e os fazeres necessários ao exercício da docência (ISAIA, 2000). A integração dessas dimensões vem configurando a docência. Desse modo, no contexto contemporâneo, o desafio da formação docente abrange a interação dos sujeitos e das situações sendo, ela um elemento constitutivo da vida.

Nessa perspectiva, acreditamos que para entender a docência iniciante e o desenvolvimento profissional – os processos de formação inicial e continuada-, faz-se necessária uma perspectiva multirreferencial (MARTINS, 1998) nutrida no pensamento complexo (MORIN, 2008). A análise dos sujeitos e das situações, numa perspectiva multirreferencial, considera o docente como sujeito vivo, social, ecológico, histórico, político, místico, espiritual e cósmico. Por sua vez, a complexidade elucidada que nós, seres humanos, somos autopoieticos, formadores, autoformadores e transformadores de si. O pensamento complexo nos impulsiona a compreender os homens não somente numa leitura ontológica, mas, sobretudo, ver os homens como um ser físico e biológico, individual e social, antropológico e psicológico. Moraes (2007, p. 21) ressalta que “[...] nós, seres humanos, somos também feitos de poesia e de prosa, de emoção, de sentimentos, de intuição e de razão e tudo isto, orgânica e estruturalmente, articulado em nossa corporeidade”. Nós, seres

humanos, somos também a nossa linguagem e cultura, somos as ideias em que acreditamos e fizemos, igualmente, parte da realidade na qual criamos.

Nota-se com isso, a complexidade humana e a inexistência de uma linearidade clássica de causa-efeito nos processos de construção do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Isso significa que o homem esbarra recursivamente em uma ou outra bifurcação em seu caminho, nesses momentos são feitas escolhas e seguidas tantas possíveis direções.

Portanto, os processos de formação não são estáveis, ao contrário, são espiralados constituídos de ordem, de desordem e de acaso pautados em relações complementares e antagônicas capazes de modificar a história e cada um.

Assim, para que possamos compreender a formação docente é preciso compreender de modo integrado e articulado os diversos processos e dimensões envolvidos (MORAES, 2007).

Como subsídio para tal empreendimento, buscamos três operadores da complexidade: o princípio hologramático, o dialógico e o recursivo. Segundo Morin (2005, p. 302), “o princípio hologramático significa que não apenas a parte está num todo, mas que o todo está inscrito, de certa maneira, na parte”, ou seja, a totalidade não é apenas justaposição de distintos e, por vezes, fragmentados saberes. Não há totalidade, cada saber está em cada uma de suas partes. Assim, podemos pensar que, por mediação cultural linguística e social, o próprio movimento de formação continuada pode aludir reorganizações nos processos de formação inicial. A parte está no todo e o todo está arrolado nas partes.

Desse modo, entendemos que o docente, por sua vez, traz informações de um todo que o constituiu, assim como o distingue pelas suas totalidades e relaciona-se pelas suas particularidades. Isso é dialógica. Segundo Morin (2006, p.74), "o princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos". De acordo com o referido autor, para compreensão da realidade estão sempre presentes duas lógicas que, como propõe esse princípio, mesmo opostas, são necessárias uma à outra. O princípio dialógico não obedece a nenhum fenômeno ou supera as contradições, ao contrário, o dialógico convive, por exemplo, com a ordem e desordem, por vezes, caóticas e tão vitais. Assim, o princípio dialógico no entendimento da formação docente, opera na compreensão das contradições –objetivas e subjetivas- do professor, respectivamente, como concorrentes, antagônicas e complementares.

O princípio recursivo é o principal operador do movimento de en-ciclo-pediar a docência. Para Morin (2011c, p. 102), “Os produtos e efeitos gerados por um processo

recursivo são, ao mesmo tempo, cocausadores desse processo”. A compreensão recursiva repele a ideia linear de causa-efeito. Por exemplo, defendemos que os processos de formação de professores não devem ser cumulativos, tampouco reproduzidos como um simples produto.

Nesse sentido, a partir do operador recursivo, entendemos que a formação constitui-se de processos nos quais os efeitos podem ser causadores de suas causas, ou seja, “[...] tudo que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo autoconstutivo, auto-organizador e autoprodutor” (MORIN, 2006, p.74).

Sendo assim, do ponto de vista da recursividade aprendemos que o conhecimento de cada indivíduo “[...] alimenta-se de memória biológica e de memória cultural, associadas em sua própria memória, que obedece a várias entidades de referência, diversamente presentes nela” (MORIN, 2011c, p. 21). O conhecimento de cada indivíduo é auto-organizador e produtor de suas ideias e suas subjetividades. O conhecimento não é somente resultado inato do indivíduo é, antes, resultado das condições sociais, culturais e biológicas.

Nessa perspectiva, orientadas pelos operadores supracitados, quando empreendemos esse texto, compreendemos que toda ideia e/ou pensamento pode carregar miopias na sua retina conceitual, o que nos cabe é exercitar a reflexividade para nos mantermos numa razão aberta que permita uma articulação dialógica entre as várias teorias e compreensões (MORIN, 2011b; SOMMERMAN, 2005). Sabemos que a complexidade humana não se restringe a uma única dimensão ou perspectiva, pois necessita refletir-se, situar-se e problematizar-se permanentemente, escapando das concepções tradicionais de determinação causal e de tempo unidimensional (MORIN, 2005). Entendemos que a formação docente passa por uma discussão que perpassa os entendimentos relacionados à vida, ao ser humano e suas particularidades. Por isso, corroboramos com Moraes (2007, p.19) quando destaca que “[...] é importante reconhecer e observar que a complexidade exige que a formação docente seja pensada como um todo, como um *continuum*, de modo integrado e articulado em relações aos diferentes processos e dimensões envolvidas”.

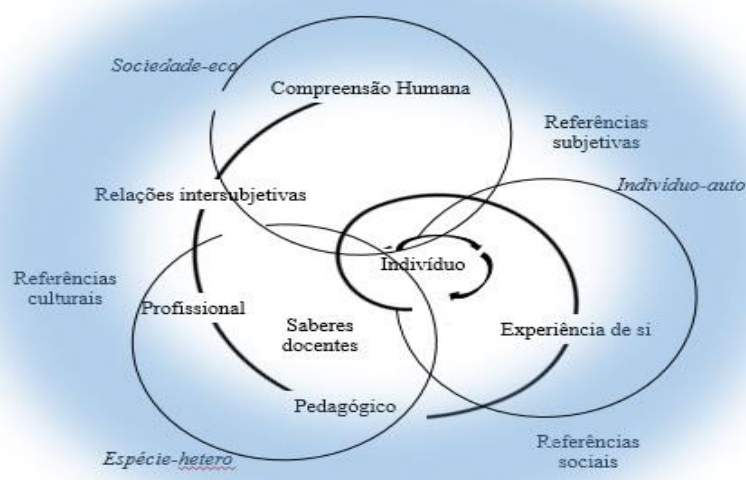
Diferentes saberes e dimensões circundam o docente em termos pessoais e profissionais, mas se percebidos integrados potencializam a transposição das barreiras dos conhecimentos e saberes específicos na busca de um conhecimento estratégico para práticas formativas, reforçando a não-linearidade dos processos de formação docente. Nesse sentido, compreendemos que os docentes constroem seus saberes na e pela interação com os outros sujeitos e com os contextos. Por isso, a escolha do conceito en-ciclo-pediar (MORIN, 2011b)

que, para alguns, poderá sugerir o entendimento acumulativo de saber e de conhecimento, para nós, representa um caminho, uma abertura ao diálogo e à reflexão. Segundo Morin (2011b, p. 33), o termo enciclopédia “deve ser entendido no sentido originário *agkuklios paideial*, aprendizagem que transforma o saber em ciclo, efetivamente, trata-se de en-ciclo-pediar, ou seja, aprender a articular os pontos de vista separados do saber em um ciclo ativo”.

De acordo com Morin (2011b), o en-ciclo-pediar, na perspectiva da complexidade, busca articular, tecer junto o que está ou é compreendido separadamente. Trata-se de reorganizar os saberes, de saber articulado. Por isso, buscamos compreender, unir, observar a unidade e a diversidade e, igualmente, perceber o conjunto e as particularidades. Não buscamos en-ciclo-pediar numa compreensão generalista e tão pouco em um saber unitário. O que nos incita, ao contrário e por princípio, é o esforço de nos afastar “[...] de todas as tentativas unitárias, de todas as respostas globais [...]. A escolha, então, não é entre o saber particular, preciso, limitado e a ideia geral abstrata” (MORIN, 2008, p.28). A escolha é no e pelo movimento reflexivo que, via pensamento complexo, podemos “[...] articular o que está separado e reunir o que está disjunto” (MORIN, 2008, p. 28).

Nessa perspectiva, baseadas em proposições aporéticas, mapeamos pontos estratégicos visando representar o processo de en-ciclo-pediar a docência. Almejamos caminhar entre a lógica e a incerteza, paradoxos que co-existem a toda produção do conhecimento humano (MORIN, 2008). A lógica adverte da dificuldade em não cair no absolutismo enciclopédico, em termos de totalidade. A incerteza, ao mesmo tempo, busca na articulação e organização o surgimento de um novo ciclo, em espiral. Nas palavras de Morin (2008, p.32) “o círculo será nossa roda, nossa roda será espiral”. Desse modo, estamos concebendo essa reflexão “[...] como enciclopédica no sentido em que o termo, como em sua origem, significa tornar cíclico o conhecimento” (MORIN, 2008, p. 37).

Figura 2: En-ciclo-pediar a Docência



Fonte: autoras- inspirado em Morin (2007;2008;2011b).

A figura 2, colocada em ciclo referências, constitui o espiral contínuo, no qual foram sistematizadas dimensões que, na nossa compreensão, são existências à formação docente.

São essas dimensões: a compreensão de indivíduo, a experiência de si, a pedagógica, a profissional, as relações intersubjetivas a compreensão humana. São também salientados na figura os saberes docentes, as referências subjetivas, sociais e culturais. Cada uma dessas dimensões é coprodutora de conhecimento e de ideias, todas estão em interação e, de certo modo, comunicam-se. São atemporais e ligadas em um nó górdio, pois cada uma depende da outra para seguir o movimento espiralado, buscando outros pontos de vistas, outros referenciais. Todas as dimensões estão conexas aos três grandes anéis: sociedade-eco, espécie-hetero e indivíduo-auto. O sombreado que envolve a figura tenta representar a infinidade e provisoriedade, bem como a possibilidade infinita de regeneratividade dessas referências.

Nesse viés, partimos do anel perceptivo central da espiral: o indivíduo-sujeito. O ser professor vem da produção do sujeito. Recorremos a Isaia (2009, p.95), ao assinalar que o professor “[...] se forma a partir das relações que estabelece com os outros que lhe são significativos e, ainda, com a história sociocultural, geracional e pessoal”. Significa dizer que, através dos processos subjetivos e de interações socioculturais, o docente dispõe de seu

arcabouço pessoal, e produz incessantemente a si. Todo indivíduo é relativamente autônomo diante da sua determinação biológica e cultural, trata-se de uma dupla dependência que tanto pode o constranger e limitar como também o alimentar e libertar. Por isso, a necessidade de compreensão da complexidade humana, expressa no contínuo espiralar da figura 2. Os saberes de cunho pessoais estão ligados, lado a lado, aos conhecimentos do mundo e da ciência. A estrutura cultural, a organização social e à práxis histórica não apenas condicionam nossos saberes e conhecimentos, mas o determinam e o produzem, constituindo uma relação complementar. De acordo com Morin (2011c, p. 25), “as nossas percepções estão sob controle, não apenas de constantes fisiológicas e psicológicas, mas, também, de variáveis culturais e históricas”. A compreensão humana abrange a complexidade de ser, desde suas origens de *homo sapiens/demens*, ampliando o entendimento de homem como um ser, ao mesmo tempo, uno e diverso, em sua individualidade- potencialmente autônoma-, e em sua sociedade.

Dessa maneira, compreendemos que o percurso docente é um processo complexo e não-linear, no entanto, na busca de organizar o pensamento e situar algumas referências que acreditamos serem substanciais á formação docente, representamos no centro do espiral um anel que ilustra a tessitura inicial, o indivíduo e, por isso, precisamos falar sobre suas identidades. A experiência de si expressa na condição humana do indivíduo e dos seus traços identitários, representa o motor da espiral formativa, ou seja, seus saberes e suas particularidades. Para Tardif e Raymond (2000, p. 215) “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc”. Em outras palavras, os conhecimentos pessoais transformam-se em saberes personalizados na medida em que o indivíduo socializa com os familiares, grupos sociais, escolas e amigos “[...] nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 218). Por isso, a história de vida é construto da identidade pessoal, social e profissional, ou seja, as múltiplas identidades que, subjetivamente e objetivamente, personalizam o indivíduo, constroem o sujeito que produz o ser. Desta forma, reconhecemos a natureza interativa e integradora da docência, apresentando a trajetória docente como um processo mediado pelos acontecimentos auto, hetero e interpessoais articulados em relação aos diversos processos e dimensões envolvidas (MORAES, 2007).

A formação e o aperfeiçoamento são ações que pertencem ao próprio indivíduo, assim como a vida e as experiências, o tempo e os projetos. A figura 2 vem reforçar a particularidade da vida, das relações que estabelecemos com o outro. Para Morin (2011a, p.36) a “experiência, porém, só é educativa se se refletir sobre ela”. Ou seja, a experiência retroalimenta o pensamento e por consequência as ações, por isso é produção de si (MORIN, 2008). Segundo Morin (2008, p. 226) “o si nasce na produção e organização permanentes de seu próprio ser”, ou seja, a experiência de si representa o processo de produção permanente do próprio indivíduo. O ser humano é global ou, como já mencionamos, é igualmente multirreferencial, é produto e produtor de seus anéis referenciais (pessoal, social, profissional, pedagógico). Por isso, a experiência de si é a própria regeneração de si permanente, até a morte do corpo biológico. Esse processo de desenvolvimento envolve as identidades.

Assim, ampliando um pouco mais a construção teórica, os docentes têm uma tripla identidade<sup>10</sup>. A primeira é a identidade de si, trazendo características genéticas, físicas e biológicas, é uma identidade própria que o diferencia e o individualiza dos demais. A segunda é sua identidade ecológica, que orienta seu papel social, a maneira em que se identifica com o ecossistema. A terceira é a identidade coletiva, que traz marcas dos sujeitos com quem o docente interage, das percepções sociais sobre a profissão, dos seus ex-professores, dos seus alunos, de todo ser humano com quem dialoga, se confunde ou simplesmente se diferencia.

A identidade de si, ecológica e coletiva co-existem. Contudo, há uma distinção e, ao mesmo tempo, um pertencimento vital dessas três faces. Tais identidades retratam o humano como um ser inacabado, que se desenvolve ao longo de toda sua vivência e nas suas relações de dependência e de autonomia com o ecossistema e com os outros sujeitos que compõe sua vida. Para Petraglia (2012, p.135) esse sujeito inacabado “experimenta sentimentos e emoções contraditórios. É egoísta e também altruísta. É racional e afetivo; prosaico e poético; lúdico; imaginário; estético. É infantil, jovem, adulto e velho em todas as idades e fases da vida”.

Quando observamos as referências pedagógicas e profissionais, também ilustradas na figura 2, essas buscam evidenciar, mais uma vez, os aspectos tanto experienciais quanto pessoais na construção profissional. De acordo com Isaia (2009, p. 105), “a maneira de cada um exercer a docência depende do que ele é, como pessoa, e esse modo de ser vai refletir-se

---

<sup>10</sup> Trazemos essas considerações inspiradas nas reflexões de Morin (2008) ao refletir sobre relação ecológica define que os seres ecodependentes tem uma identidade dupla: uma que os distingue e outra que os liga ao ambiente.

no jeito de ele ser professor”, ou seja, o indivíduo em meio às interações sujeito/objeto, sujeito/sujeito, cultura/sujeito teoria/prática desenvolve suas aptidões cognitivas, seu modo de pensar e agir são mediados pelos sistemas (sociais, culturais), nos quais transita. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 217) “[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano”.

O exercício da docência é reintegrado permanentemente no indivíduo, por isso não há uma regra, um modelo ou um único caminho formativo. Todo saber comporta aspectos individuais, coletivos, subjetivos e existências (MORIN, 2011c). As referências pedagógicas e profissionais reportam-se aos significados das situações e ações vividas, percebidas, refletidas e realizadas pelo indivíduo em contextos particulares e coletivos.

Ainda na figura 2, destacamos a dimensão profissional, nesta residem também os lugares do exercício profissional. Compreendemos que o docente em sua profissão necessitará conhecer a intencionalidade educativa das instituições em que atuará (atua), intervir nesse cenário, investir em si intelectual e emocionalmente, aprender a motivar-se, praticar a ética e o reconhecimento do outro porque precisará igualmente do outro. A abertura e a reflexão precedem a compreensão anterior, pois trata-se de um esforço permanente para não se deter a experiência do outro, mas sim de avançar, no sentido reflexivo, em suas situações educativas experienciadas.

No espiral, figura 2, evidencia-se também três ciclos: o indivíduo na sua relação auto; a espécie na sua relação hetero e a sociedade na sua relação eco. O primeiro ciclo, indivíduo-auto, expressa a noção de que “o indivíduo não é um exemplar singular de um tipo geral; é a realização concreta de um processo de individualização” (MORIN, 2007, p 175). Para Morin (2007), todo o indivíduo possui um traço constitutivo de individualidade e singularidade. Há uma linha tênue entre o indivíduo e individualidade, por isso, os concebemos em termos recorrentes. Em outras palavras, nada é essencialmente individual e, tampouco, transindividual (articulação ao grupo) (MORIN, 2007). A ideia de auto, paradoxalmente, carrega o processo de reflexão e a compreensão de si.

A compreensão espécie-hetero inclui os processos relacionais, as influências dos contextos em que vive, os aspectos políticos e econômicos, as interações afetivas, as heranças



físicas e genéticas. Em outras palavras, é a produção e o produto cultural que mantém e que pode, até mesmo, viciar e transformar um contexto e o grupo que ali interage.

O ciclo sociedade-eco é cenário, não podemos conceber a formação, inicial e continuada, como um processo desconexo. Assim, a compreensão sociedade-eco evidencia a relação com o meio, o ambiente social; ambiente natural e as inter-retroações associativas (MORIN, 2007). Apresenta as marcas de uma identidade social que irá recursivamente encontrar o ciclo indivíduo-auto deixando marcas identitárias sociais em sua condição singular.

Os três ciclos representam redemoinhos de retroação de si, do outro e com o meio, salientando, igualmente, que “não só os indivíduos estão na espécie, mas também a espécie está nos indivíduos; não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, inculcando-lhes, desde o nascimento deles, a sua cultura” (MORIN, 2007, p. 51;52). Assim, conforme Morin (2007), podemos compreender que a identidade terrena e humana constitui-se na relação dialógica com a trindade indivíduo/espécie/sociedade. Ademais, de acordo com Morin (2007, p. 51), a humanidade surge entre uma pluralidade e uma justaposição de trindades, são elas “indivíduo/sociedade-espécie;cérebro/cultura espírito;razão/efetividade/pulsão”.

É da imbricação dessas trindades que concebemos o homem, um ser que se constitui a partir de uma realidade complexa que comporta variados níveis de organização de ordem biológica e de ordem sociológica. Desse modo, podemos considerar, seguindo o pensamento complexo, que o ser humano emerge de uma relação de autonomia-dependência contínua, que inter-retro-age de si para si, de uns sobre os outros e com os outros.

Também é importante reforçar que não podemos reduzir o humano apenas à sua individualidade. Essa lição nos sustenta principalmente quando defendemos o campo das relações com o outro, com o mundo, na formação docente. Ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar que “os indivíduos são os produtos do processo reprodutor da espécie humana [...]”, ao mesmo tempo, esse processo é produzido pelos indivíduos (MORIN, 2007, p. 52). Ou seja, o indivíduo mesmo codependente da espécie humana almeja finalidades individuais. Nesse sentido, Morin (2007) alerta de que a trindade indivíduo/sociedade/espécie constitui a base da complexidade humana.

Os prefixos ‘auto’, ‘hetero’ e ‘eco’ indicam que a docência é constituída mediante a articulação desses três polos (MORAES, 2007; GALVANI, 2002). Galvani (2002, p. 95)

explica a formação como um processo tripolar “[...] pilotado por três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)”. A imbricação desses prefixos na tríade indivíduo/sociedade/espécie visa salientar a influência desses três polos no processo formativo vital da pessoa que se caracteriza das interações entre si e com o ecossistema.

Assim, podemos aprender que o docente, no seu presente, vive cada ação desenvolvida de modo diferente (na sua individualidade), em distintos contextos de interação. As interações nos contextos de ação criam os cenários cotidianos, a realidade na qual nos encontramos, de convivência e divergência (na sua sociedade e na sua convivialidade com outros sujeitos), ou seja, a espiral da figura 2 inscreve outros ciclos, alguns já compreendidos e identificados, outros que ainda irão surgir. O movimento explicativo de en-ciclo-pediar a docência é alimentado pela incerteza e interrogação das nossas ações e compreensões. Significa afirmar que o espiral não é um produto fechado, “[...] não é mais do que uma instância no grande anel do conhecimento do conhecimento” (MORIN, 2011c). Cada uma das referências: a condição do indivíduo; a experiência de si; a pedagógica; profissional; lugares de trabalho, aneladas em um espiral em que cada referência interage e alimenta a outra, possibilita o que Morin (2011c, p. 117) chamou de “autotransmetaexame” que é a análise complexificada de cada uma das referências que “[...] mesmo se mantendo no interior dos seus limites, pode referir-se ao que se encontra fora deles”. Assim, a figura 2 baseia-se no movimento compreensivo do nosso próprio sistema de ideias retroalimentado pelas nossas experiências teóricas e práticas, por isso, no en- ciclo-pediar a docência “[...] o anel não é a referência absoluta capaz de ultrapassar toda incerteza e toda a relatividade, mas permite enfrentá-las e pensá-las” (2011c, p. 117).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões trazidas não nos apresentaram certezas, mas possibilidades discursivas que potencializam a regeneração dos nossos saberes. Defendemos nesse texto, tendo a complexidade como dimensão epistemológica, que a formação do docente não é um processo linear, replicável e técnico, ao contrário, requer que a concebamos como uma necessidade vital de ampliação das compreensões pedagógicas e metodológicas diante das mudanças econômicas, sociais e culturais que lhes exige.

Aos docentes iniciantes, buscamos trazer e delinear quem são, entendendo-os como autores no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem e profissionalização. No contexto das universidades, como já foi salientado, é sabido que a formação continuada é realizada, em geral, por tímidas ações ficando a encargo do docente, quase que exclusivo, a responsabilidade pela formação. Com isso, podemos constatar que, no desenvolvimento profissional, há uma intensificação do processo de autoformação nutrido principalmente pela experiência de si. Não queremos aqui avaliar isso como algo ruim ou bom, pois antes disso percebemos que é preciso investir em estudos que relevem a história do docente iniciante no seu percurso de inserção profissional: quais estratégias estão sendo desenvolvidas pelos docentes iniciantes no campo da autoformação? Esse questionamento surge da reflexão compreensiva e teórica exercitada nesse texto e suscita a necessidade de uma nova investigação que abranja a discussão acerca dos polos formativos definidos por Galvani (2002).

Ainda com relação à formação do docente, compreendemos que as dimensões pedagógicas e profissionais são existenciais ao processo formativo. A dimensão pedagógica salienta o que de fato é empreendido na ação docente: o conhecimento acadêmico, teórico, científico e técnico. Por sua vez, a dimensão profissional ressalta, mais uma vez, os saberes pedagógicos nutridos das normas e referenciais ontológicos da própria profissão. Podemos observar, conforme figura 2, que os anéis espécie-hetero e sociedade-eco mostram-se mais próximos dessas dimensões pedagógicas e profissionais, evidenciando que por mais que o saber docente se constitua da experiência de si, constrói-se também em conexão ao ambiente, físico, social, cultural e político. Com isso, entendemos que o professor contempla variados pontos de referências que vão desde as dimensões subjetivas do próprio sujeito até as intervenções externas e tocantes a sua ação.

Nessa perspectiva, compreendemos que o docente iniciante trata mais intensamente com a ação do acaso, em virtude de, muitas vezes, não (re)conhecer as contingências contextuais. Nesse período, os docentes, comumente são interpelados por sentimentos de insegurança e de falta de confiança em si mesmo (TARDIF, 2002; GARCÍA, 1999). Isso ocorre devido as suas capacidades de saber articular e mediar outros tipos de conhecimentos que ainda estão se desenvolvendo. Fator que pode dificultar sua percepção e compreensão dos questionamentos advindos dos estudantes nas situações de ensino, por exemplo. Diante disso, ressalta-se a importância e a necessidade de que, nos processos de formação continuada, o

docente iniciante seja considerado de maneira distinta em relação aos demais professores. O momento inicial de inserção à carreira docente é um período com características próprias, as quais agem na construção dos fundamentos e entendimentos sobre a prática educativa.

Os estudos de Perrelli (2013) apontam que, na maioria dos casos, o período de iniciação à docência tem sido desempenhado solitariamente. Destacamos que a formação continuada é responsabilidade do docente, todavia, também deverá ser um compromisso da universidade. Se, por um lado, em nível nacional, temos muitos novos e jovens docentes na universidade, por outro, temos a necessidade de um maior preparo para docência e por que não, de ações e políticas de formação em serviço que atendam a demanda formativa dos docentes iniciantes. Assim, com base nessas reflexões, a compreensão da docência como profissão, da docência iniciante como um processo que envolve conhecimentos, saberes, competências e destrezas, entendemos que é necessária a consciência da função formativa da universidade e da sua ação permanente não somente com os alunos, mas igualmente com seu corpo docente, organizando estratégias que deem conta também, das demandas formativas dos recém-ingressantes no magistério superior.

Fica evidente que os desafios ao docente iniciante são inúmeros e incluem a relação com os estudantes, a organização da disciplina, a elaboração de avaliações, a compreensão da gestão universitária, as atividades técnicas, o planejamento das aulas, a organização do tempo para pesquisa, entre outros. Com isso, importa sublinhar que, nesse período, o docente iniciante começa a movimentar seu espiral de desenvolvimento profissional, parte da sua escolha profissional em ser um docente de uma instituição de ensino superior e continua com reconhecimento de si, com a consolidação da sua identidade profissional e com as percepções das experiências de si e do outro.

Desse modo, entendemos que o exercício da docência é uma atividade complexa, que exige diálogo, contestação, respeito, ética e transformação permanente, a fim de que a profissionalidade possa se desenvolver, pois sabemos que a formação inicial, a graduação e os cursos de mestrado e doutorado não dão conta da formação para a docência. A formação inicial contribui e faz parte da trajetória formativa dos sujeitos, porém, é um processo, ou melhor, é a causa-efeito, recursivamente, dos processos “[...] institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público” (CUNHA, 2013, p. 612).

Dessa maneira, a partir dos entendimentos sobre a docência, buscamos, também, evidenciar o ser humano, o espiral en-ciclo da docência, o sujeito, o docente, um ser trinário indivíduo/espécie/sociedade, um ser inacabado e incerto, um ser histórico que convive em diferentes contextos, nos quais se autoproduz e se regenera. A compreensão en-ciclo sublinha a racionalidade com valores éticos e morais, indispensáveis à formação docente e à atuação profissional na universidade de hoje. O desafio aos docentes iniciantes incide na tarefa de perceber-se profissional, de reconhecer o conhecimento do outro e compreender-se também, mas, ainda, compreender e aprender com o outro (alunos, colegas) e com as situações (sala de aula, instituição) buscando estabelecer relações com responsabilidade e interações com solidariedade.

É difícil distinguir ou nomear o que chamamos de espiral na figura 2, mas os mares de incertezas convergem para um princípio de inquietude relativo à nossa possibilidade de conhecer e interrogar, é assim que organizamos a representação do en-ciclo-pediar a docência.

Logo, a representação en-ciclo constituiu-se como uma arquitetura flexível, comportando limites e permissividade, a partir das quais, sua construção permite ao olhar cognoscente que proponha novas análises e inclusões. O espiral não é assente, continua no pensar de cada um, mas figura-se neste texto.

Por fim, para concluir, mesmo que provisoriamente, com base nessas reflexões compreendemos que: a) a docência iniciante é um período particular que reserva diversas emoções; b) a condição de docente iniciante é um momento singular na trajetória de todo sujeito que ingressa no magistério superior e desenvolve pela primeira vez a atividade docente; c) são necessárias políticas nacionais de incentivo à elaboração de estratégias institucionais para formação e acompanhamento da docência iniciante; d) a formação docente é constituída de múltiplas referências, não há uma ordem ou uma sequência definida, o professor é autor do seu espiral formativo, sendo constantemente interpelado pelo acaso, pela desordem e pelos imprevistos, por isso, que suas decisões, por mais individualizantes que sejam de uma maneira ou de outra, toleram influência dos diferentes contextos em que transitam. Não há uma linearidade descritiva acerca dos percursos formativos, os mesmos são variados e particularizados. Nessa perspectiva, seria desejável que: a) as universidades invistam em estratégias formativas que atendam as demandas relativas à docência iniciante; b) que a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional seja compartilhada, envolvendo ações variadas, podendo ser ramificadas em atividades relacionadas a si, a partilha e

aprendizado com o outro, bem como iniciativas advindas do meio institucional; c) no que se refere aos processos autoformativos recomenda-se a autoanálise e a autorreflexão das ações e das situações como estratégia para considerar criticamente o contexto profissional e o estatuto pessoal.

## REFERÊNCIAS:

- ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 137-142.
- BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, Jaén, España: Universidad de Jaén, n. 3, ene./jun. 2010. Disponível em: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1161/983>. Acesso em 10 maio de 2015.
- CUNHA, M. I. da.; ZANCHET, B. M. B. A.; RIBEIRO, G. M. Qualidade do ensino de graduação: culturas, valores e seleção de professores. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.8, n.1, p. 219-241, 2013.
- CUNHA, M. I. da.; 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, 2010.
- CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago, p. 258-371, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 79-93.
- \_\_\_\_\_. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: LOUREIRO, Â. I. de; FREITAS D. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-49.
- \_\_\_\_\_. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009.
- \_\_\_\_\_. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesquisa**, n. 3, p. 609-625, 2013.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. **Avaliação (Campinas)** [online], vol.19, n.3, pp. 789-802, 2014.
- FEIXAS, M. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docencia Universitaria**, Murcia, España: Universidad de Murcia, v. 2, n. 2, 2002. Disponível em: <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>. Acesso em: 26 de julho de 2015.
- GADAMER, H-G. **Verdade e Método**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Bragança Paulista, São Paulo: Editora Universitária de São Francisco, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Verdade e Método II: complementos e índice**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Bragança Paulista, São Paulo: Editora Universitária de São Francisco, 2007.

GALVANI, P. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. Educação e transdisciplinaridade II, São Paulo, **Triom/UNESCO**, pp. 95-121, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no BRASIL: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 1995, p 31-61.

ISAIA, S. M. DE A. BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1551/1181>. Acesso em agosto de 2014.

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 21-34.

ISAIA, S. M. de A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, S. M. de A. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009, p. 95-106.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 10 de março de 2015.

MARTINS, J. B. Multirreferencialidade e Educação. In: BORBOSA, J. (Coord.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 21-33.

MASETTO, M. T.; GAETA C. **O Professor Iniciante no Ensino Superior - Aprender, Atuar e Inovar**. São Paulo: SENAC, 2013.

MAYOR RUIZ, Cristina. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO GARCIA, C. **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona, Octaedro, 2008. p.177- 210.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista ECurriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul, 2005-2006.

MORAES, M. C. A formação do educar a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.7, n.22, p.13-38, set./dez. 2007.

MORIN, E. **A minha esquerda**. Trad. Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

\_\_\_\_\_. **A via para o futuro da humanidade**. Trad. Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, Meridional/Sulina, 2006.

\_\_\_\_\_. **Método I: a natureza da natureza**. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. **Método II: a vida da vida**. Trad. Juremir Machado da Silva 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Método V: a humanidade da humanidade a identidade humana**. Trad. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Método III: o conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. **Método IV**: as ideias: habitat, vida, costumes. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5ª ed. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

\_\_\_\_\_. Os sete saberes necessários a educação do presente. In: MORAES, M. de C.; ALMEIDA, M. da C. (Org.). **Os sete saberes necessários a educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p.33-45.

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, p. 15-33.

PAPI, S. de O.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez.2010.

PAPI, S. de O.; MARTINS, P. L. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27 p. 251-269, jul./dez. 2009.

PERRELLI, M. A. de S. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “congresso internacional del profesorado principiante e inserción profesional a la docencia” - 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.4, n.11, p.72-97, 2013.

PETRAGLIA, I. Educação e complexidade: os sete saberes na prática pedagógica. In: MORAES, M. de C.; ALMEIDA, M. da C. (Org.). **Os sete saberes necessários a educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 129-148.

PIMENTA, S. G. formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, setembro, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2010.

SOMMERMAN, A. Complexidade e Transdisciplinaridade. Apresentação no **I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade** 11 a 13 e julho de 2005. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2005. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/complex.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2015.

STIVANIN, N. F.; ZANCHET, B. M. B. A. Docentes Universitários Iniciantes: percepções sobre um programa de inserção à docência. In: **III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, Santiago d Chile, 2012. Disponível em: <http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/1tarde/aula%208/91.pdf>. Acesso em outubro de 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

UNIPAMPA. Programa de desenvolvimento profissional docente, coordenação de apoio pedagógico da Universidade Federal do Pampa, 2010. Disponível em: [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) Acesso em outubro de 2013.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid- Espanha: Narcea, 1988, p. 39-69.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, B. M. B. A.; FAGUNDES, M.; FACIN, H.; CARREÑO, L. Docentes universitários iniciantes: motivações, experiências iniciais e desafios. In: **III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, Santiago do Chile, 2012. Disponível em:



<http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/29/aula%208/79.pdf>. Acesso em outubro de 2013.

### 3. CAPÍTULO II

#### 3.1. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES<sup>11</sup>

**Resumo:** O artigo analisa as experiências de formação desenvolvidas no Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica – PROFOCAP/FURG. Esta pesquisa possibilitou a construção de argumentos que podem auxiliar na reflexão sobre o desenvolvimento de programas de formação para professores universitários, tornando possível inferir três princípios guias para a construção e avaliação de processos de formação continuada: o primeiro é referente à participação dos professores em um programa formativo; no segundo, destacamos a importância do monitoramento das ações produzidas e, no último, defendemos a necessidade deste programa problematizar-se, visando avaliar e aperfeiçoar suas ações.

**Palavras-chave:** Programas de formação. Docentes universitários. Formação pedagógica.

**Resumo:** El artículo analiza las experiencias de formación desarrolladas en el Programa de Formación Continuada en el Área Pedagógica– PROFOCAP-FURG. Esta investigación posibilitó la construcción de argumentos que pueden auxiliar en la reflexión sobre el desarrollo de programas de formación para profesores universitarios, volviendo posible inferir tres principios guías para la construcción y evaluación de procesos de formación continuada: el primero se refiere a la participación de los profesores en un programa formativo; en el segundo destacamos la importancia del monitoreamiento de las acciones producidas y en el último defendemos la necesidad de problematizar buscando evaluar y perfeccionar sus acciones.

**Palabras clave:** Programas de formación. Docentes universitários. Formación pedagógica.

**Abstract:** The article analyzes the training experiences developed in the Continuing Education Program in Educational Area - PROFOCAP - FURG. This research enabled the construction of arguments that can assist in the reflection of the development of training programs for university professors making it possible to infer three guiding principles for the construction and evaluation of continuing education processes: the first is related to teacher participation in a training program ; in the second we highlight the importance of monitoring the actions produced and the last stand for the need to problematize is to evaluate and improve their actions.

**Keywords:** Training programs. Teaching. Pedagogical training

## 1. INTRODUÇÃO

Numa perspectiva histórica, até o final dos anos 1990, o tema da formação de professores manteve-se vinculado ao campo de estudos da didática. O motivo de tal associação decorreu, principalmente, da falta de um lugar específico para discussão e a

---

<sup>11</sup> Este Capítulo foi publicado na Revista Contrapontos, v. 17, n. 2 de 2017.

produção científica a respeito da formação docente e suas particularidades, ficando esta, por muito tempo, como uma dimensão das discussões acerca do ensinar e do aprender. Todavia, esse cenário vem se modificando (ANDRÉ, 2010a; ANDRÉ, 2010b). Nas últimas duas décadas, podemos observar uma valorização dos campos teóricos sobre o ‘ser professor’ (ISAIA, 2001) e a necessidade de compreender o docente e seus múltiplos saberes (TARDIF, 2014), levando a ampliação da produção científica sobre a importância e o papel da formação docente. Desse modo, acrescenta-se que esses movimentos investigativos são emergentes de um contexto brasileiro globalizado, mediado pela informatização, por transformações aceleradas que alteraram e alteram as necessidades educativas, bem como a própria formação dos professores, de modo que se deposita, hoje, na escola, a realização de uma educação para formação cidadã de promoção social, econômica e cultural. Conseqüentemente, segundo André (2010a), esse contexto vem contribuindo com a constituição de um campo autônomo de estudos e pesquisas que abordam e dedicam-se à temática da formação de professores.

André (2010a; 2010b) constatou que, no contexto da educação brasileira, podemos observar que, com relação ao objeto próprio, as pesquisas sobre a formação de professores têm abordado aspectos relacionados à formação inicial e continuada. No que diz respeito a metodologias específicas, tem sido frequente o uso de metodologias como, por exemplo, a história de vida, investigação narrativa e a pesquisa-ação com um número pequeno de sujeitos envolvidos e análise de situações, por vezes, muito particulares. No que tange à comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, há presença cada vez maior de grupos de pesquisadores em eventos, da consolidação de grupos de pesquisa, das publicações e dos fóruns de debates acerca da temática. Sobre a integração dos protagonistas da pesquisa, a autora observou que existem iniciativas de programas e de projetos que envolvem a parceria entre pesquisadores das universidades e professores das escolas públicas. No que concerne à consideração da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores, no campo político brasileiro, a formação docente já é um dos pilares no que diz respeito à melhoria da educação brasileira.

Ainda segundo André (2010b), na primeira década dos anos 2000, constatou-se um aumento do interesse dos pós-graduandos pelo tema da formação de professores nos diferentes níveis de ensino, o que representa um maior volume de publicações, fazendo avançar a consolidação da área. Em suas análises, a autora percebeu que, em parte, as

pesquisas sobre formação de professores estão passando de estudos pontuais como, por exemplo, de cursos de formação inicial para investigações que contemplem a identidade e profissionalização docente, o professor, suas opiniões, representações, saberes, conhecimentos e práticas, práxis docente, entre outros. No entanto, o diagnóstico proposto por André (2010b) anuncia também que ainda é preciso avançar e fortalecer os estudos na área da formação de professores, pois muitas pesquisas revelaram um conhecimento fragmentado e incompleto “fixam-se em uma das pontas da questão, deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência” (ANDRÉ, 2016b, p. 279).

Ao lado dessas constatações, a autora sugere alguns caminhos para qualificar os processos de investigação, são eles: variedade de fontes de produção dos dados; vínculo dos estudos com as experiências e práticas do professor com sua formação; construção de estudos em parcerias institucionais e interinstitucionais e um maior investimento teórico nas análises e interpretações e alerta que, sendo a formação de professores “uma área tão complexa, requer estudos que contemplem múltiplas dimensões, que recorram a múltiplos enfoques e abranjam uma variedade temática” (ANDRÉ, 2010b, p. 287). Sendo assim, podemos compreender que as pesquisas sobre a formação docente necessitam, cada vez mais, articular as compreensões do ser professor, os processos de aprendizagem da docência, a formação inicial, a formação continuada e permanente, as fases da carreira, as experiências pedagógicas e suas práticas de ensino.

No âmbito da Educação Superior, direcionando nossa atenção aos estudos da formação dos professores universitários, submetemos nossos entendimentos às preocupações assinaladas por André (2010b). Nesse sentido, entendemos que é preciso fortalecer, nas investigações, a compreensão de que a docência universitária é uma atividade complexa (CUNHA, 2010) e de que o papel do docente na universidade precisa ser problematizado, em aspectos conceituais e práticos, com os estudos de teóricos, mas principalmente com pesquisas que envolvam o professor universitário, seus saberes, numa perspectiva que valorize suas ações e deem importância as características reflexivas do seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Bolzan e Pawaczuk (2013), atualmente, no contexto brasileiro, a docência universitária é alvo de muitas investigações e estudos na área da formação de professores e, segundo as autoras (BOLZAN E PAWACZUK, 2013 p. 201), “as discussões

têm colocado em destaque a fragilidade ou inexistência da formação pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior”. Não surpreende que, nesse contexto de preocupações com a docência na universidade, surge a necessidade da superação de uma visão pragmática de formação de professores embasada, em grande parte, por uma cultura institucional e social, na qual a formação de professores deverá acontecer como uma tarefa individual de cada um, de que basta “saber fazer” sem a necessidade de refletir sobre o saber “por que fazer” ou ainda de que “[...] a formação e a prática em uma determinada profissão, aliada ao perfil de pesquisador seriam condições suficientes para garantir uma atuação exitosa” (BOLZAN e PAWACZUK, 2013, p. 201). Como lembra Anastasiou (2011), essa categoria profissional está historicamente habituada a ações formativas individuais. Também de acordo com Cunha (2010, p. 26), historicamente o professor universitário se constituiu “[...] tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo de trabalho. A ideia de *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior”.

Nesse sentido, Cunha (2006, p. 258), a respeito dos processos formativos do docente, coloca que “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”. Logo, nota-se que a docência, pedagogicamente organizada, ainda é uma meta, um desafio, pois ideais e pensamentos de que, por exemplo, os saberes do conteúdo são suficientes para dar conta das atividades e afazeres educativos não podem ser mais validadas ou aceitas.

Nessa perspectiva, segundo Cunha (2001), o predomínio de um pensamento fundamentado na razão instrumental afasta do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com questões emocionais e subjetivas na construção do conhecimento e na formação do humano. Como reflexo, podemos observar que “o modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal” (CUNHA, 2001, p.79). Não queremos com isso dizer que a atividade de pesquisa não qualifica o sujeito, muito menos queremos negar a importância da investigação científica como uma das funções da docência universitária. Ao contrário, o que queremos sublinhar é que a pesquisa desintegrada do ensino, qualifica técnica e cientificamente o docente. Porém, a compreensão pedagógica, os espaços coletivos de diálogo e de escuta são essenciais para religar as atividades da docência e

a formação que ficam, na maioria das vezes, desconectados quando vislumbrada à docência apenas na dimensão da pesquisa.

Franco (2001, p. 132) afirma que “[...] a pesquisa na própria área é a mediação para formação do professor de ensino superior e, também, a base fundacional sobre a qual o ensino na sua face didático-pedagógica é (ou deveria ser) construído”. Nesse sentido, para Cunha (2001, p. 83) a pesquisa e o ensino devem estar compreendidos como duas esferas que andam juntas “[...] já que ambas decorrem de uma visão epistemológica”. Volta-se aqui a discussão da teoria e da prática na formação de professores, pois quando pensamos pesquisa e ensino complementarmente, estamos compreendendo-os na ação educativa. A investigação e a partilha de conhecimentos na atividade coletiva com os docentes e estudantes universitários podem trazer novas e frutíferas formas para transformar a prática docente. As construções teóricas possibilitam ao sujeito opções de análise e reflexão de suas próprias ações. A teoria não é aplicação da prática. Cunha (2001, p. 85) apresenta a teoria, a prática e acrescenta a cultura como elementos fundamentais da prática educativa. Para a autora,

o trabalho docente acontece num espaço de cultura entendido como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual todos contribuimos, quer sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc.

O desenvolvimento profissional docente necessita de investimento na produção do conhecimento do cotidiano educativo, o qual envolve teoria, prática, culturas e, igualmente, análise crítica dessa realidade, trazendo as especificidades e acontecimentos da docência universitária para problematização. É nesse sentido que Cunha (2001) defende que o ensino é um significativo espaço de formação, com a construção e reorganização de saberes e de conhecimentos do professor. Essa perspectiva sobre a teoria, a prática e as culturas na formação de professores traz implicações para o exercício da docência, pois agrega valor ao trabalho com o ensino e, ao mesmo tempo, à articulação da pesquisa vinculada ao desenvolvimento profissional e pessoal.

A profissão docente é produtora de capital cultural e científico e precisa cada vez mais transgredir “[...] as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto que se dá seu ensino e onde sua produção acontece” (CUNHA, 2001, p. 88). A formação do docente universitário perpassa a aprendizagem dos alunos, o diálogo e interação com seus colegas professores, sua condição profissional e seu trabalho docente, bem como sua própria formação permanente. Tudo isso mediado pela reorganização constante dos saberes docentes.

Assim, compreendemos que as instituições universitárias não podem se eximir do seu papel no processo da formação continuada dos seus docentes. Nessa perspectiva, dois desafios circundam nossos pensamentos. Primeiro, no que se refere aos processos de formação continuada ou pedagógica dos docentes atuantes nesse nível de ensino: como estão sendo organizadas as propostas para formação em serviço? Que atividades são desenvolvidas e com que objetivos? Nesta direção, definimos como problemática norteadora do estudo: que movimentos institucionais, no contexto da FURG, estão promovendo possibilidades formativas na docência universitária? A partir desta questão estabelecemos como objetivos: identificar e compreender os mecanismos que levaram a criação do Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica (PROFOCAP) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e analisar as experiências de formação pedagógica desenvolvidas no contexto do PROFOCAP.

## **2. ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

No livro ‘desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para próxima década 2011-2020’<sup>12</sup>, é destacada a necessidade de pensar e articular uma política de apoio à ação do docente universitário. Neste texto, segundo Speller, Robl e Meneghel (2012), dentre os principais desafios para a melhoria da Educação Superior no Brasil, está a necessidade de qualificação dos profissionais docentes. De acordo com as autoras, tendo em vista as atuais transformações sociais e a própria cobrança da sociedade por uma educação universitária de qualidade, são necessárias mudanças radicais na ação docente, vislumbrando que as situações de ensino sejam pensadas em novas bases que atendam a formação de uma cultura de partilha entre grupos de docentes e seus alunos, fazendo avançar, coletivamente, na construção do conhecimento. Sendo assim, são sinalizados alguns elementos necessários ao processo de formação continuada do docente universitário: “[...] o desenvolvimento de ações que promovam a fluência digital, a ação pedagógica mediada e a articulação dos saberes para que possam garantir a qualidade da ação docente e, conseqüentemente, da aprendizagem oferecida” (SPELLER, ROBL E MENEGHEL, 2012, p.121). Ainda de acordo com as

---

<sup>12</sup> A obra foi organizada com base nos temas discutidos na oficina de trabalho Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década, promovida pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

referidas autoras, tais ações de formação continuada devem atender tanto os professores em início de carreira como os professores experientes, pois novas estratégias didáticas “[...] precisam ser estimuladas e aprendidas pela maioria dos docentes universitários” (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012).

Na literatura da área (ALMEIDA, 2012; ANASTASIOU, 2011, CUNHA, 2010), os processos de profissionalização continuada, formação em serviço, formação continuada ou permanente e de formação pedagógica também estão sendo problematizados, sendo consenso que as instituições de Educação Superior necessitam desenvolver e investir em programas e/ou estratégias de formação e de acompanhamento profissional ao seu corpo docente. De acordo com Almeida (2012, p. 34) “o estabelecimento de políticas institucionais destinadas a pôr em prática projetos de formação docente com caráter permanente representa uma mudança de paradigma no desenvolvimento das políticas das instituições de ensino superior”.

Dar atenção às questões pedagógicas e proporcionar um lugar para que a formação docente aconteça não é uma ação simples, ao contrário: a efetivação de políticas institucionais para formação continuada ainda é um grande desafio para a Educação Superior brasileira.

Anastasiou (2011, p. 64) também salienta que, nas instituições de Educação Superior, os “processos de profissionalização continuada em forma de cursos ou de oficinas, ou com sequência de módulos, têm sido efetivados nos últimos anos, buscando profissionalizar o docente da educação superior para a docência”.

Tem preponderância, nesses processos, os modelos de formação disciplinar comumente encontrados na graduação e na pós-graduação com ações pontuais em formato de palestras ou oficinas sem uma sequência ou um cronograma de atividades. A modalidade de cursos ou grupos de apoio pedagógico como, por exemplo, de pedagogia universitária ou rodas de formação continuada também estão no campo das ações desenvolvidas. As ações institucionais de profissionalização são variadas e particularizadas de acordo com cada contexto, de cada gestão envolvida. O que deve ser destacado é que todas as preocupações institucionais para o desenvolvimento profissional docente são mais fortes quando constituídas em programas oficiais organizados pela universidade. Se instituído um programa ou política de formação institucional, por exemplo, há maiores chances de que suas ações persistam, sejam dedicadamente pensadas “[...] de forma a perdurar para além de uma proposta de gestão específica” (ANASTASIOU, 2011, p. 69).



Em linhas gerais, no que diz respeito aos documentos oficiais, verificamos que no Plano Nacional de Educação 2011-2020, dentre as metas vinculadas à Educação Superior, “a meta 13 estabelece a elevação da qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior” (SPELLER, ROBL E MENEGHEL, 2012, p.156). Ou seja, ao mesmo tempo em que é colocada a necessidade de programas de formação continuada para o docente universitário, vincula-se como meta, apenas a necessidade de um corpo docente pós-graduado. Desse modo, os aspectos relativos às compreensões pedagógicas para o ensino ainda são pouco levadas em consideração, ficando a formação do professor universitário legitimada academicamente pela produção e socialização do conhecimento no seu campo científico.

Nesse sentido, nos encontramos, hodiernamente, em um cenário em que a formação para docência na universidade está submetida à pós-graduação. Não nos é desconhecido que, de acordo com a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDB, o critério para ingresso na Educação Superior seja a formação superior e a pós-graduação, isto é, legalmente podemos perceber que este é um requisito para “habilitação” para a docência na Educação Superior. Desse modo, alguns docentes chegam ao magistério superior e se encontram com o desconhecimento e “[...] o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (ALMEIDA, 2012). Por isso, reforçamos que se tornam cada vez mais necessários lugares de formação continuada que oportunizem ações, permitindo que os sujeitos reflitam e repensem suas ações profissionais permanentemente.

Deste cenário, decorre uma série de evidências, nas quais, de fato, é que, tradicionalmente, na estrutura das universidades federais, por exemplo, o trabalho individual é persuadido pela própria organização universitária que tende “[...] a legitimar através de sucessivas subdivisões e instâncias internas, esse enfraquecimento e isolamento dos recursos humanos” (ZABALZA, 2004, p.188). Os estudos de Marcelo Garcia (2010), com intuito de alertar sob a necessidade de deslegitimar essa premissa individualista do trabalho e da formação docente na Educação Superior, sugerem que não se pode mais aceitar a carga solitária e isolada, por muito tempo atribuída à atuação profissional dos docentes. Ou seja, as necessidades formativas são desafiantes e já é tempo de ampliar a convivência entre os professores universitários. As discussões intersubjetivas não só alimentam as experiências de

cada um como também produzem momentos de reivindicações que permitam melhorar as condições do próprio trabalho docente.

Numa visão macro, de ordem de uma possível política nacional, a impossibilidade da elaboração de projetos de formação global ou nacional que atendam as demandas formativas de todos os professores universitários é conhecida. (ALMEIDA, 2012). Todavia, há necessidade de políticas nacionais de incentivo à execução de programas institucionais de formação continuada para os professores atuantes nesse nível educativo. A qualificação profissional dos professores é importante para sua atuação, por isso, mesmo que timidamente, conforme aponta Almeida (2012, p. 68), hodiernamente podemos observar que “[...] ações de formação estão cada dia mais presentes no interior das instituições de ensino superior e nas políticas para esse nível de ensino”. Portanto, algumas instituições já estão se organizando para viabilizar os processos formativos do seu corpo docente.

Um movimento de tal envergadura, que propõe espaços para formação do professor universitário está implicando qualidade do trabalho docente. No processo incessante da construção da identidade profissional, os processos formativos, dos quais os docentes fazem parte, também são levados em consideração e, segundo nos lembra Marcelo Garcia (2010, p. 20), “a identidade profissional envolve tanto a pessoa como o contexto”. Em outros termos, Cunha e Zanchet (2010, p. 195) salientam que a identidade docente “[...] constrói-se principalmente na cultura institucional que inclui o campo científico onde o docente está inserido e, principalmente, pelos pares e pelos rituais acadêmicos consagrados e instituídos”.

Nesse sentido, quando a formação continuada se desenvolve como parte de um projeto ou uma proposta formativa institucional estará contribuindo para que os docentes qualifiquem suas ações educativas e compreendam os próprios princípios da profissão docente. Assim entendido, Anastasiou (2011, p. 73) considera que

as instituições precisam criar espaços contínuos de formação continuada dos docentes, também no sentido da profissionalização para docência, ampliando a cultura institucional para além dos espaços já existentes de formação e pesquisa de suas áreas específicas

Na docência universitária, segundo Zabalza (2004), o apoio institucional é fundamental para o desenvolvimento inicial e continuado do desenvolvimento profissional do docente universitário, podendo promover espaços para construção permanente de

reprofissionalização<sup>13</sup>. No contexto brasileiro, Pimenta e Anastasiou (2010) alertam que na maioria das instituições, o desenvolvimento profissional dos docentes universitários se restringe a sua pessoa, eximindo a universidade de seu compromisso com essa questão. Para Zabalza (2004, p.144), “nós, professores, desenvolvemos nossa atividade profissional nesse contexto instável, e é justamente toda essa cadeia de mudanças (institucionais, científicas e profissionais que exige a criação de políticas de formação e atualização dos professores”.

Com isso, compreende-se que a formação continuada dos docentes universitários, no sentido pedagógico e científico, é primordial para a garantia da qualidade da universidade (ZABALZA, 2004).

### **3. METODOLOGIA**

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa foi a análise documental. Segundo Ludke e André (1986, p. 38) “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”. Trata-se de uma trajetória investigativa singular, que poderá ser organizada a partir de quatro movimentos: a) antes da imersão do documento, é preciso ter o delineamento do tema ou problema que se pretende investigar; b) depois, é preciso conhecer o documento, origem/historicidade/objetivo/executores; c) em seguida, é necessário consultar outras fontes que também apresentem informações sobre a natureza investigada; d) por fim, é preciso de um investimento de tempo e vigilância por parte do pesquisador para identificar e analisar os elementos capazes de sustentar o tema/problema explorado.

Desse modo, a escolha desse método de pesquisa possibilitou a compreensão e a interpretação das temáticas referente ao Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica, anunciadas em um conjunto de documentos institucionais elaborados anualmente pela FURG: os Relatórios de Gestão anual produzidos entre 2008-2014. Esses relatórios são construídos por uma equipe institucional do setor de planejamento e de administração da instituição. Os relatórios de gestão em exercício estão organizados em oito áreas: ensino da graduação, ensino da pós-graduação, pesquisa e inovação tecnológica, extensão, assuntos estudantis, gestão de pessoas, gestão institucional e infraestrutura. As atividades do

---

<sup>13</sup> Segundo Tauchen e Fávero (2011) à docência universitária nutre-se de processos de reprofissionalização, envolvendo, entre outros aspectos, o entrelaçamento dos saberes da formação inicial com os acontecimentos contínuos experienciados no exercício da docência, num processo progressivo de desenvolvimento profissional.

PROFOCAP estão descritas apenas na área do ensino na graduação. A opção pela análise destes documentos justifica-se pelo registro da memória das atividades organizadas e desenvolvidos pelo PROFOCAP.

Na perspectiva da análise documental, após o tratamento dos relatórios de gestão, foi elaborada uma cosmovisão das evidências do PROFOCAP e, depois deste passo, podemos identificar informações pontuais acerca do Programa. Nesse sentido, para continuidade do estudo e visando uma leitura contextualizada do PROFOCAP na FURG, também, foi realizado o cruzamento entre as evidências do Programa nos relatórios de gestão, juntamente com o documento da resolução institucional do PROFOCAP, o Projeto Pedagógico Institucional e o Plano de Desenvolvimento Institucional da FURG (2011-2020). Essas fontes complementares foram incluídas nas interpretações. Depois de realizada esta organização foram sistematizados os conteúdos para análise que fez possível a compreensão dos fatos e produção de eixos interpretativos.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO ESPAÇO INSTITUCIONAL**

##### **4.1 O PROFOCAP**

Nas últimas duas décadas, estudos e pesquisas sobre a formação do docente universitário tem ganhado especial atenção (CUNHA, 2010). Neste universo de investigações, a preocupação com a formação pedagógica destes professores é crescente, uma vez que há na docência universitária uma diversidade de sujeitos com distintas formações. Segundo Cunha (2010, p. 19), no exercício da docência universitária, muitas vezes, as ações dos professores são orientadas pelas dimensões subjetiva e/ou histórica que “[...] nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas”. Neste cenário, a docência tem se constituído como uma condição adquirida, muitas vezes, sem o devido conhecimento pedagógico. Nessa perspectiva, ações de formação continuada permanente, em exercício ou em serviço estão ganhando espaços dentro das universidades públicas federais, vão desde cursos pontuais direcionados aos docentes como em projetos ou políticas institucionais que visam à promoção de práticas formativas ao magistério superior (ALMEIDA, 2012).

No caso da FURG<sup>14</sup>, *locus* deste estudo, foi aprovado e instituído através da resolução Nº020/2006 pelo Conselho Universitário – CONSUN em junho de 2006, o PROFOCAP para os docentes da universidade. Este Programa, a partir desta data, passou a ser uma atividade permanente prevista nas estratégias institucionais para qualificação do ensino da graduação e da formação<sup>15</sup> dos servidores. A unidade responsável em promover as ações desenvolvidas pelo PROFOCAP, bem como apresenta-las no Relatório de Gestão do Exercício anualmente, é a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD.

O objetivo geral do PROFOCAP é de “viabilizar um espaço de estudo e discussão de temáticas relativas à ação docente no Ensino Superior, aprofundando e produzindo novos conhecimentos” (FURG, 2008, p. 1). A meta orientadora deste Programa vincula-se à uma compreensão de que o docente universitário tem uma atuação especializada (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2010) e, por isso, a necessidade de oportunizar um espaço de estudo e de discussão dos saberes da docência e da sua atuação no ensino. A ênfase do PROFOCAP, pela atualização permanente da ação pedagógica, vincula-se, com maior destaque, às atividades no contexto do ensino, ficando descoberto na descrição e caracterização do Programa as estratégias teóricas e práticas no âmbito da gestão, da pesquisa e da extensão.

Nesse particular, entendemos que as tarefas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão são dimensões integradas à atuação do docente universitário. Isso implica, no exercício da docência, pois o professor encontra-se diante de diferentes interesses, procedimentos, saberes e contradições com relação ao trabalho docente e a própria relação com a construção do conhecimento. Neste ponto de tensão entre tais atividades, pode-se dizer que o docente universitário não é somente responsável pelas ações realizadas em sua sala de aula, mas também pelo conjunto de decisões “[...] político-educacionais relativas ao currículo, aos projetos, à disciplina, à articulação entre ensino e pesquisa, à avaliação, etc. (ALMEIDA,

---

<sup>14</sup> Cardoso e Chaigar (2014) analisaram as experiências formativas da FURG entre o final da década de 1970 e início dos anos 1990. Os documentos do PROFOCAP não mencionam nenhuma estratégia anterior de formação pedagógica na instituição. Mas, entendemos que a produção enquanto política institucional do PROFOCAP não pode ser identificada como a primeira proposta de formação pedagógica da FURG. De acordo com as autoras, durante quase três décadas o projeto formativo, como foi chamado, foi criado e desenvolvido pelo Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC), destinado a professores lotados lá e aos demais da universidade, tanto das licenciaturas quanto dos bacharelados. A ideia era uma ação colaborativa que tinha como foco promover encontro de diálogos e partilhas das práticas pedagógicas.

<sup>15</sup> Os objetivos de capacitação do corpo docente da universidade via PROFOCAP também estão previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucional - PDI (2007-2010/ 2011-2014)

2012, p. 86)”. Todas essas funções e atividades, ao mesmo tempo, interlaçam-se com os acontecimentos cotidianos, institucionais e pessoais.

A ação pedagógica do professor universitário é influenciada tanto pela dimensão pessoal, quanto pelo contexto institucional e social (ISAIA, 2001). Desse modo, se por um lado a meta do Profocap é gerar conhecimentos e aprendizagens significativas para que os professores atualizem sua prática profissional, por outro, as interfaces, anunciadas pelo Programa, por exemplo, não traduzem a real preocupação com a atuação na extensão, na pesquisa e na gestão, sendo essas também dimensões que integram as funções docentes, ou seja, os docentes universitários “[...] desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas” (VEIGA, 2008, p. 13).

Os objetivos específicos DO PROFOCAP apresentam um conjunto de metas que buscam assegurar uma compreensão pedagógica e didática do processo de ensino-aprendizagem, são eles:

- a) promover formação pedagógica dos docentes; b) socializar novas metodologias e tecnologias educacionais; c) promover o efetivo envolvimento e comprometimento dos docentes com o ensino da graduação; d) propor reflexões sobre o papel da Universidade no contexto atual e os desafios da docência universitária; e) oportunizar espaços para compartilhar experiências pedagógicas; e f) discutir formas de organização do trabalho pedagógico através do desenvolvimento de novas metodologias (FURG, 2008, p. 1).

O conjunto de objetivos específicos apresenta a preocupação da instituição com a ação docente com ênfase na dimensão metodológica. Desse modo, esses objetivos denotam uma concepção de formação pedagógica orientada por uma dimensão instrumental, com atenção aos aspectos de cunho técnico e metodológico. No Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2011-2022) da FURG ressalta-se a missão da universidade em promover a educação plena com excelência e sugere-se que a atuação dos profissionais universitários seja organizada através de um enfoque multidisciplinar e integrado, visando a produção de conhecimento, tecnologia e inovação nas mais diferentes áreas. Essa demanda por novas metodologias reside também, na necessidade dos docentes recorrerem, no exercício da docência, à uma diversidade maior de saberes e de procedimentos, pois o processo de expansão e interiorização das universidades federais provocou, para além da ampliação do acesso a um curso superior, a ampliação das demandas de ações de permanência, de apoio pedagógico aos estudantes e uma intensificação do trabalho docente (CUNHA, 2010; ALMEIDA 2012; MOROSINI 2001). Com um retrato dispar de turmas cheias ou esvaziadas e, cada vez mais,

heterogêneas, os professores precisam pensar em alternativas metodológicas e, por muitas vezes, propor diferentes formas de se relacionar com o conhecimento, seja para produzi-los ou disseminá-lo (FRANCO, 2001). No entanto, é preciso ter o cuidado para não depositar na dimensão metodológica todo o sucesso da atividade docente. Isto é, será que ampliação das estratégias metodológicas, por si só, pode significar mudança na dimensão do ensino?

No caso do PROFOCAP, é saliente a preocupação com relação às questões de atualização e aperfeiçoamento das metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula.

Todavia, pensar que o investimento somente na dimensão metodológica é capaz de alterar a ação docente apresenta o risco de desconsiderar várias outras contingências e condições de cunho cognitivo, político, curricular e social tão presentes no cotidiano do magistério e agentes na atuação destes professores.

Em linhas gerais, o PROFOCAP representa a pertinência e a importância da realização da iniciativa política da instituição em co-responsabilizar-se pela formação permanente de seus professores, através do desenvolvimento de um programa permanente. De acordo com Almeida (2010, p. 118), no campo da formação do professor universitário “[...] é preciso ir além das ações formadoras pontuais, promotoras de mudanças modestas e localizadas” dependentes, muitas vezes, a cargo dos professores. Para fazer frente a esse cenário, existe a necessidade de subsídio institucional para que as ações pontuais como, por exemplo, de seminários, de palestras, cursos de curta ou longa duração, de oficinas, de publicações, entre outras, deixem de serem exclusivamente iniciativas do âmbito individual. De acordo com a autora, as atividades pontuais de formação “[...] são marcadas pelo caráter episódico, centram-se no professor e nas suas práticas de maneira individual e não dão conta de propiciar o aprofundamento dos conhecimentos e da reflexão específicos da docência” (ALMEIDA, 2010, p. 114).

Nesta perspectiva, segundo Almeida (2010), quando a instituição compreende a importância de que a formação tem para o desenvolvimento profissional docente<sup>16</sup> e por consequência da qualidade do ensino altera-se a percepção de que as transformações, na sala

---

<sup>16</sup> Entendemos o conceito de desenvolvimento profissional docente na perspectiva de Marcelo (2009, p.09) como um processo “[...] que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola [da universidade] — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”. Desse modo, este conceito apresenta a necessidade de continuar a aprender ao longo da carreira docente e procura romper com a “[...]tradicional justa-posição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (Marcelo, 2009, p.09)

de aula universitária, são individuais. O maior interesse institucional, no campo da formação, gera o desenvolvimento de políticas universitárias como, neste estudo, o PROFOCAP, visando ao apoio, ao atendimento e a oferta de condições para que os professores implementem as transformações necessárias para manutenção e inovação das práticas educacionais.

O PROFOCAP aponta, em sua resolução, critérios referentes ao atendimento junto aos docentes, destacando três eixos de atuação. Primeiro, de acordo com Art. 2º, “A partir da vigência dessa resolução todos os docentes da Universidade frequentarão, no mínimo a cada 5 anos, atividades no âmbito do PROFOCAP” (FURG, 2008, p.1). O documento que regulariza o Profocap, ao estabelecer este artigo, não faz menção de como esta orientação será conduzida pelo Programa: haverá alguma convocação a este grupo de docentes? Como será realizada?

A redação do documento também chama atenção para outro eixo de atuação: “Parágrafo único. Os docentes ingressantes frequentarão, ao longo do período probatório, atividades no âmbito do PROFOCAP” (FURG, 2008, p. 1). O Programa anuncia uma preocupação com os docentes iniciantes. Huberman (1992), em seu estudo sobre os ciclos da vida profissional<sup>17</sup> dos professores, define períodos que caracterizam cada uma das fases, desde a iniciação na carreira até a aposentadoria. O período do estágio probatório compreende os três primeiros anos de atuação do docente na instituição. Segundo Huberman (1992), este seria o período do contato inicial dos professores com as situações de sala de aula, ou seja, é uma fase em que o docente vive intensamente a complexidade da sua atividade profissional.

No Brasil, a preocupação institucional com os docentes iniciantes ou com os jovens professores ainda é pontual. Mesmo sem uma maior explicação de como será realizado o acompanhamento deste eixo de atuação, é anunciada a preocupação institucional com os professores ingressantes na instituição.

O último eixo de atuação do PROFOCAP diz respeito à inclusão dos resultados da avaliação institucional, discente pelo docente, realizada anualmente no contexto da FURG, tendo como proposta a avaliação das atividades no âmbito do ensino, na graduação e da pós-graduação, dos docentes da universidade:

---

<sup>17</sup>Huberman (1992) ao estruturar o ciclo de vida profissional dos professores organizou e caracterizou em quatro fases uma sequência de elementos marcam a carreira docente. Cabe salientar que esta organização elaborada por Huberman não define e muito menos classifica que estas fases sejam sempre pela mesma ordem e do mesmo modo por todos os sujeitos.



Art. 3º: Os docentes aos quais forem atribuídas média inferior a 6,0 na 2ª avaliação docente pelo discente consecutiva serão orientados no Departamento e encaminhados à PROGRAD, a fim de frequentarem atividades no âmbito do PROFOCAP. Parágrafo único. Os docentes que após a 2ª avaliação docente pelo discente consecutiva, continuarem apresentando média inferior a 6,0 participarão de Encontros de Orientação Profissional coordenados pela PROGRAD (FURG, 2008, p. 1).

Segundo Murilo *et al* (2005), os programas institucionais de formação continuada para professores universitários contribuem com a melhoria da qualidade da ação docente.

Entretanto, a organização de um programa de formação não assegura uma mudança educativa. Com relação ao PROFOCAP, nota-se que o Programa não prevê a existência de orientações profissionais específicas. De modo geral, as necessidades atendidas são as coletivas por intermédio de ações em conjunto. Podemos perceber que as necessidades pessoais são levantadas tanto no Art. 2º como no Art. 3º, mas é inexistente a alusão de como o PROFOCAP criará as condições que tornem possível este processo mais particularizado de acompanhamento. Desse modo, ficou explícito que, na FURG, na perspectiva da gestão, o PROFOCAP ainda é preciso investir em estratégias para mapear, alertar e convidar os docentes a refletirem sobre a necessidade de um aperfeiçoamento pedagógico periódico.

Entendemos que são necessárias metas e ações que busquem uma aproximação das atividades docentes, pois, ao mesmo tempo, os eixos são indicadores de uma tentativa de articulação entre a política de avaliação dos professores com a política de formação dos mesmos.

Essas considerações levam ao apontamento de que a formação docente não pode mais ser equacionada somente na dimensão individual, mas, necessariamente, com o compromisso e a ação institucional. Para Cunha (2010), o processo de formação do professor universitário, da construção profissionalidade docente nutre-se de iniciativas pessoais e institucionais, em conjunto, ações no plano individual e pessoal, acrescidas de uma esfera institucional, potencializam a pertença e valorização destes sujeitos à profissão docente.

O PROFOCAP foi implantado efetivamente em 2008 e, desde então, passou a realizar atividades envolvendo os docentes da instituição. No conjunto de relatórios analisados, podemos observar que, no contexto do Programa, foram realizados seminários, oficinas, encontros e palestras. Todas as ações desenvolvidas estão descritas como metas alcançadas no que tange o objetivo geral do Programa que prevê desenvolver a capacitação e formação pedagógica dos docentes.

#### **4.2. DA CONCEPÇÃO ÀS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO PROFOCAP: O QUE ANUNCIAM OS RELATÓRIOS DE GESTÃO?**

No conjunto dos documentos analisados, o PROFOCAP é apresentado como um Programa que poderá contribuir para “elevar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos cursos de graduação” (RG, 2008, p. 74). No entanto, a pós-graduação não teve destaque na descrição das ações do PROFOCAP. Além disso, por mais que parte dos professores que atuam na pós-graduação desenvolvam atividades na graduação, é importante colocar em evidência que estes sujeitos apresentam necessidades formativas contínuas e particulares.

Outra meta sempre vinculada nos relatórios ao PROFOCAP é a de estimular a permanente atualização profissional. Esta compreensão também está presente no PDI da FURG, pois entende-se que o investimento da formação continuada dos professores levará gradativamente a elevação da qualidade do ensino superior. Nesse ponto de vista, na medida do possível, tentamos reconhecer as ações realizadas e estabelecer relações com o relato das experiências desenvolvidas e pontuadas nos relatórios. Percebemos que cada relatório trouxe pistas, mesmo que singelas, sobre o formato e os temas das atividades realizadas. É com base nessas evidências que estamos problematizando o Programa.

Nesta perspectiva, nossos objetivos centram-se na identificação das ações de formação desenvolvidas pelo PROFOCAP nos últimos sete anos. Segundo Cunha (2010, p. 39), mapear as alternativas de formação do professor universitário, dentro dos espaços formais, é um grande desafio, pois estas ações se desenvolvem, muitas vezes, sem o devido acompanhamento, “[...] reflexão e visibilidade de seus resultados”. Ainda assim, tratando-se de relatórios gerais que envolvem todos os programas institucionais e unidades acadêmicas, entendemos que nossa investigação, longe de considerá-la esgotada, apresenta pistas pontuais da trajetória do PROFOCAP na instituição.

Entretanto, de imediato, expressa-nos a necessidade de uma alternativa própria de sistematização, avaliação e reflexão das atividades do PROFOCAP para além do relatório de gestão institucional. Ou seja, o investimento na formação profissional do professor universitário exige também um esforço constante para que sejam acompanhados os avanços, sejam reconhecidas as motivações dos professores da universidade, sejam levadas em consideração as mudanças paradigmáticas e a própria organização do trabalho docente

(CUNHA, 2010). Portanto, é de suma importância, além da criação de programas institucionais, seu monitoramento e acompanhamento, bem como a avaliação das ações realizadas.

Nessa perspectiva, a intenção apresentada do PROFOCAP nos relatórios é de que, em conjunto, numa experiência de encontro de discussão, os docentes qualifiquem seus conhecimentos, suas habilidades e suas competências. A instituição estudada entende que o Programa, ao estimular a permanente atualização profissional, qualifica a ação pedagógica para que, “promova o efetivo envolvimento e comprometimento de todos os docentes com o ensino na graduação” (RG, 2008, p. 1). Segundo os relatórios analisados, o PROFOCAP é o meio institucional para incentivar a qualificação da docência oferecendo cursos que serão capazes de lhes promover capacidades para intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, melhorando a qualidade da educação que os estudantes universitários estão recebendo.

Desse modo, na formação docente, sustentamos que, tanto no campo individual e pessoal, como no institucional, o conhecimento prático é indissociável do conhecimento teórico, pois, por meio das nossas ações, revisamos, reinventamos e reorganizamos nossos pensamentos que, recursivamente, incidem sobre nossas ações. Para Monteiro (2005), o conhecimento profissional alimenta-se de situações práticas, em outras palavras, de experiências próprias capazes de promover aprendizados aos professores a partir da vivência.

Segundo Tardif (2014), a prática docente mobiliza diversos outros saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais. O saber docente é um saber plural e este conjunto de saberes retroalimenta o conhecimento profissional. No plano profissional, os saberes docentes trazem uma dimensão formativa e quando sistematizados dentro de um processo formativo contribuem na compreensão da própria pedagogia universitária. Por isso, para Monteiro (2005), a participação em espaços de formação representa oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

Há, portanto, outra análise que não pode ser deixada em segundo plano: o objetivo geral do Programa reserva aos docentes, em seu enunciado, o direito de encontro e diálogo, ao anunciar a organização de um espaço para formação. De acordo com Cunha (2010, p. 53), a noção de espaço “[...] abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação”. Segundo a referida autora, o espaço é sempre potencial, por exemplo, a universidade é compreendida como um espaço de formação docente, porém,

dizer isto não confirma o sucesso ou qualidade dessas atividades formativas. O espaço poderá ser apenas um espaço se não agregado de significado. Logo, esse mesmo espaço, atribuído de sentido, constitui-se como um lugar quando “[...] é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa” (CUNHA, 2010, p. 54).

Para transformação de um espaço em um lugar, processos permanentes de formação são indispensáveis. As atividades do PROFOCAP constituem-se para os docentes, no entanto, a única menção à participação dos docentes na organização das ações aparece nos relatórios de 2008 e 2012, quando é destacado o movimento de consulta e levantamento dos temas de interesse dos docentes.

Desse modo, avaliamos que um programa de formação para professores universitários não deverá ter como vertente apenas a necessidade de dotar os docentes de procedimentos metodológicos. A profunda renovação dos princípios pedagógicos, demanda atual das universidades motivada pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades –

Reuni, precisará também de um programa formativo que possibilite o espaço para a discussão intersubjetiva que poderá potencializar o desenvolvimento da profissionalidade do professor.

De acordo com o pensamento de Cunha (2010, p. 54), “nem sempre os espaços de formação dos docentes da educação superior são ocupados e, por essa razão, não se transformam em lugares”. Em termos institucionais, a ocupação das ações promovidas pelo PROFOCAP não foi contemplada nos relatórios, isto é, não há informações acerca da participação e envolvimento do corpo docente nas atividades (palestras e eventos) do Programa: qual foi a participação dos docentes nas atividades desenvolvidas? Quem são estes professores que procuram o PROFOCAP? Qual a avaliação dos participantes sobre as atividades desenvolvidas?

No ano de 2008, momento de implementação das ações no PROFOCAP, o documento expressa na meta que visa promover atividades no âmbito do Programa, que foram alcançadas suas finalidades. Conforme consta no relatório, “em 2008 quatro edições foram realizadas: 28/08 - Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha 30/09- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresinha. Alves. 24/10- Prof. Dr. Valdo Barcelos 20/11- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Fernandes” (RG, 2008, p. 108). Assim, podemos compreender que a concretização das atividades de formação continuada do PROFOCAP em 2008, foram todas ações pontuais, o que viabiliza uma percepção incipiente sobre os processos discutidos e as problematizações oportunizadas nas referidas atividades, em outras

palavras, que conhecimentos os professores universitários, participantes destas atividades, adquiriram ou produziram?

Em 2009, o objetivo de desenvolver a capacitação e formação pedagógica dos docentes continuou a figurar, porém, o documento pouco expressa sobre as estratégias do PROFOCAP. Compreende-se que, em 2008 e em 2009, a intenção institucional era de implementar o PROFOCAP na agenda das atividades e, também, apresentar o Programa aos servidores. Todavia, em 2009, diferentemente do ano anterior, o relatório apresentou que nenhuma atividade ou curso de formação foi desenvolvido neste período. Quando adentramos na historicidade do documento, podemos perceber que este ano foi um momento de indicação dos novos gestores da universidade: reitor, vice-reitor e pró-reitores. Tal fato pode justificar, em parte, a pausa no Programa, uma vez que o foco da gestão institucional estava voltado para a reorganização da gestão.

Ao mesmo tempo, o relatório de gestão em exercício do ano de 2009, expressa a compreensão institucional de desenvolvimento da capacitação profissional do corpo docente.

No relatório, são destacados dois movimentos: o primeiro é do levantamento dos temas de interesse dos docentes. Posteriormente, é anunciado que estes dados embasariam a organização de seminários e palestras e, por fim, orientariam a oferta dos cursos de formação (RG, 2009). Os detalhamentos dos cursos de formação não ganham espaço no referido relatório. Porém, de acordo com as descrições de atividades como, por exemplo, palestras realizadas no ano de 2008, podemos afirmar que a intenção com o levantamento dos interesses dos docentes foi de promoção de ações formativas que atendessem suas necessidades.

Em 2010, no que diz respeito à apresentação dos resultados do plano de ação desenvolvido durante o referido ano, na meta ensino de graduação com o objetivo 1, que visa “melhorar as condições do processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação” (RG, 2010) é que encontramos a maior vinculação ao PROFOCAP, mencionando como ação necessária para sucesso da meta a de ofertar curso no âmbito do PROFOCAP, com o propósito de “incentivar e apoiar propostas de criação e implementação de novas tecnologias didático-pedagógicas” (RG, 2010, p. 110). De acordo com o relatório, “foram realizados 5 (cinco) encontros do PROFOCAP com palestras e mesas de debates, conforme planejado” (RG, 2010, p. 110). Nota-se que as realizações das atividades no âmbito do PROFOCAP são apontadas como resultado alcançado pela meta referida anteriormente. Na sequência, foi

prevista como estratégia o planejamento das ações do Programa para 2011, visando melhorar, cada vez mais, as condições do processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação (RG, 2010). O relato dos resultados e ações realizadas constitui-se da descrição de tais atividades, conforme extrato a seguir:

Foram realizadas as seguintes palestras do Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica – PROFOCAP: Prof.<sup>a</sup> Cleoni Fernandes “O ensino de graduação e suas interlocuções com a pesquisa e a extensão”; Prof. Murilo Silva de Camargo – “Programa de Educação Tutorial: processo de expansão” e “Programas, projetos e políticas de expansão para as IFES”; Professores Artur Vaz, Lauro Witt, Vania Chaigar, Obirajara Rodrigues, Leonardo Emmendorfer: “Colóquio sobre Práticas Pedagógicas na FURG”; Prof. Marcos Tozzi (CRICTE) “A atuação do engenheiro e o ensino da Engenharia”; Prof. Leandro Tessler (MPU) “A Universidade e o Desenvolvimento Científico e Tecnológico” (RG, 2010, p 190).

Os temas destacados, de maneira geral no relatório, apontam uma diversidade de assuntos apresentados, em grande parte, no formato de palestras. Esta organização não oportuniza uma compreensão da validação por parte dos docentes, agentes alvos dessas palestras e dessas atividades. Para fazer frente a esse cenário, questionamo-nos: será que estas palestras chegaram a alterar, mesmo que de maneira incremental, as atividades docentes?

Mesmo que a intenção destas palestras seja fornecer apoio e subsídio à atuação dos docentes, entendemos que, no contexto da Educação Superior, ações de caráter mais instrumental não são suficientes, ainda que complementares às transformações das práticas educacionais. Um fato interessante, expresso neste relatório é que diferentemente do ano de 2008, em 2010, as palestras organizadas pelo PROFOCAP passaram a ser ministradas por professores da própria instituição. Não é possível pontuar se esta iniciativa foi uma demanda do levantamento de interesses realizado em 2009, entretanto, foi um salto qualitativo para o Programa, uma vez que estes docentes poderão proporcionar condições para diálogos mais contextualizadas com o espaço de atuação profissional.

Ainda no contexto da valorização da formação dos docentes na FURG, analisamos a constituição e o desenvolvimento de um colóquio sobre as práticas pedagógicas na FURG.

Suas linhas orientadoras buscam oferecer condições para o diálogo e partilha de experiências pedagógicas desempenhadas pelos professores. A tendência objetiva da composição do relatório de gestão pode ter sido o empecilho para um melhor detalhamento desta ação, pois a atividade do colóquio é anunciada em conjunto com as palestras sem elucidação complementar.

Em 2012, o PROFOCAP iniciou uma nova perspectiva no que se refere à realização das suas atividades. Até 2011, estas eram organizadas pela coordenação responsável pelo PROFOCAP. Em 2012, algumas de suas atividades passaram a ser realizadas em parceria com as unidades acadêmicas na instituição. De acordo com o relatório analisado, “as atividades realizadas foram uma parceria com o Programa de Formação Continuada na área Pedagógica, que permitiu a emissão de certificado de presença aos docentes participantes do evento” (RG, 2012, p. 131). Foram parceiros do PROFOCAP, o Instituto de Educação – EI, a Secretaria de Educação a Distância – SeaD e o Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI.

No que tange às atividades desenvolvidas em parceria, estão mencionadas no relatório as seguintes:

1º Seminário de Ensino em Arquivologia do Rio Grande do Sul, com o tema “O Ensino de Arquivologia no RS: A Formação do Arquivista e o Mercado de Trabalho” [...] A palestra de abertura foi um evento do PROFOCAP, oferecido para os docentes da Universidade e comunidade em geral, cujo interesse fosse a “Formação do Bacharel em Arquivologia na Era Pós-Custodial”. [...] Seminário Diálogos em Educação a Distância juntamente com o 11º Encontro para Ações em Educação a Distância (EaD). [...] palestra promovida pelo PPG em Educação em parceria com o Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica (Profocap), da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd). A atividade aconteceu no período da manhã e dissertou sobre “Los Trayectos de Formación para la Enseñanza em Profesores Universitarios sin Formación Docente en sus Carreras de Grado”. [...] XII Encontro para Ações em EaD na FURG” que ocorrem duas vezes por ano e têm como objetivo promover a integração dos envolvidos com a EaD. Neste ano, a Pró-Reitoria de Graduação, através da DIADG, e em parceria com o evento, oportunizou a palestra “Desafios para a institucionalização da EaD nas Universidades Públicas” do doutor Sérgio Roberto Kieling Franco, de Porto Alegre. O público-alvo foram os docentes atuantes em EaD. (RG, 2012, p. 131-132)

Como podemos observar, a grande parte destas atividades são organizadas no formato de palestras dentro de um evento maior. Ainda de acordo com o relatório, foram oportunizadas duas oficinas realizadas pela SeaD em parceria com o PROFOCAP, são elas: a oficina de Prezi, denominada “Apresentações Dinâmicas Prezi” e a oficina “Prezi- Software online”. Tais oficinas vão ao encontro do objetivo de apoiar o uso de novas tecnologias didático-pedagógicas anunciado nos relatórios de 2008, 2010, 2011.

Consta, ainda, no relatório de 2012, a replicação da oficina de formação pedagógica, intitulada “Gestão da Sala de Aula”, ministrada por professores da própria instituição. Neste apontamento, merece destaque o trecho a seguir “a atividade teve como propósito viabilizar um espaço de formação continuada através de discussões de temáticas acerca do fazer docente

no Ensino Superior e consolidou as ações conveniadas entre a FURG e o IFRS - *Campi Rio Grande*” (RG, 2012, p. 131). Nota-se que essa atividade se aproxima de uma ideia de formação permanente aos docentes. Diferente de uma palestra, que tem o caráter muito mais transmissivo, numa oficina o professor tem a possibilidade de problematizar, experienciar e discutir coletivamente as suas práticas, oportunizando um lugar para reflexão das mais variadas maneiras de ensinar e aprender.

No ano de 2013, mais parcerias com as unidades acadêmicas foram realizadas. De acordo com o relatório de gestão, o PROFOCAP promoveu mais atividades em parceria, do que as de iniciativa própria do Programa. Em colaboração com as unidades acadêmicas foram realizadas:

2º Seminário de Ensino em Arquivologia do Rio Grande do Sul – SEARQRS [...] A palestra de abertura no dia 28, às 19h, intitulada "Diplomática e Avaliação: a Identificação da Gênese do Documento de Arquivo e sua Relação com a Temporalidade da Série Documental", foi um evento do PROFOCAP, oferecido para os docentes da Universidade e comunidade em geral. [...] realizou-se a oficina “Avaliação Mediadora na plataforma Moodle” [...] O evento foi promovido pela Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) da FURG em parceria com PROFOCAP. A oficina integrou a programação do 14º Encontro para Ações em EaD na FURG - “Tecnologias e Interações Humanas”. Ao todo serão disponibilizadas 25 vagas. [...] palestra da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clara Bueno Fischer, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta atividade foi realizada em parceria com a comissão organizadora do 7º Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire, com o propósito de viabilizar um espaço de formação e discussão sobre temáticas referentes à Educação Superior. A palestra versou sobre “A educação do(a) trabalhador(a). (RG, 2013, p. 173-174).

Ao que se refere às atividades organizadas pelo PROFOCAP, foi descrita uma palestra intitulada "Conhecimento Matemático e Capacidade de Aprendizagem", proferida pelo professor doutor Fernando Becker, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (RG, 2013, p.173). Também, foi promovido o 3º Colóquio de Práticas Pedagógicas da FURG, neste ano, o evento esteve integrado à programação da 12ª Mostra da Produção Universitária (MPU).

É, pois, a partir destas questões que submetemos nossa última análise no que diz respeito às atividades realizadas pelo PROFOCAP no ano de 2014. Foram realizadas três palestras e dois fóruns em parceria com as unidades acadêmicas e um minicurso. O tema das palestras foi abrangente, envolvendo a “Internacionalização Doméstica (IaH): O Desenvolvimento de Módulos Internacionais e a Formação Continuada de Professores”, proferida pela professora doutora Maria Elisabeth da Costa Gama, da Universidade do Vale



do Itajaí – UNIVALF” (RG, 2014, p. 1999). Em alusão ao Dia Internacional do Autismo “[...] realizaram um encontro com a comunidade para discutir diferentes visões sobre o autismo” (RG, 2014, p. 1999). Essa atividade foi realizada em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição e também integrou a programação da Acolhida Cidadã 2014-1. Palestra de Almeida Filho, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSBA) sobre “Diversidade e inovação curricular interdisciplinar para a qualidade do processo ensino-aprendizagem na Educação Superior”. Palestra “O Fenômeno da Evasão e a persistência em cursos superiores a distância” (RG, 2014, p. 1999), ministrada pela professora doutora Wilsa Ramos, da Universidade de Brasília. Essa atividade foi realizada em parceria com a SeaD.

Essas palestras também tiveram a participação regulada por inscrição no site da instituição, ou seja, foram definidos um número de vagas e os interessados deveriam realizar o procedimento de inscrição.

Com relação às demais atividades realizadas pelas unidades acadêmicas em parceria com o PROFOCAP, destacam-se o “Fórum das Licenciaturas, evento que buscou repensar os cursos de licenciaturas e delinear, organicamente, uma política de ação estratégica de incentivo e consolidação de áreas fundamentais para a formação docente inicial e continuada” (RG, 2014, P.199) e o 1º Fórum das Engenharias e das Exatas da FURG, com o tema “Desafios e Tendências na Formação Profissional”. Esses fóruns foram direcionados para comunidade universitária com ênfase nas discussões acerca da formação no nível da graduação.

Outro destaque apresentado no relatório de gestão de 2014 foi a realização do minicurso “Integração do servidor ingressante à cultura acadêmica e administrativa da FURG.”. Trata-se de uma parceria da PROGRAD via PROFOCAP com a Pró-reitoria de Gestão e Desenvolvimento. Esse minicurso foi organizado através de encontros na sede e nos *campi* da FURG em Santo Antônio da Patrulha, Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do Sul. Em cada encontro era trabalhado uma temática diferente. Conforme relatório foram realizados três módulos desse minicurso, organizados a partir dos seguintes focos: a) apresentar a universidade aos novos servidores; b) apresentar os procedimentos de utilização do sistema acadêmico; c) aspectos éticos das ações humanas. Professores em exercício na instituição também participaram dessa atividade, realizando a discussão de algumas temáticas (RG, 2014). A realização desse minicurso alude à preocupação da instituição com relação aos novos servidores, principalmente com a ampliação da universidade através do *campi*. O

formato de minicurso também oportuniza um espaço de diálogo e trocas que vão além de uma palestra que aborde, por exemplo, aspectos ou atividades meramente técnicas. Além disso, esse minicurso apresentou a preocupação com a inserção do profissional na instituição universitária, qual seu papel e funções ao envolver aspectos práticos (da sala de aula ao sistema acadêmico) e as questões éticas e políticas envolvidas no exercício da docência.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sobre os critérios de seleção e de ingresso no magistério superior, de forma geral, persiste a visão de que o conhecimento disciplinar específico, das mais variadas áreas do conhecimento, é suficiente para a realização das diversas atividades envolvidas na docência universitária. No entanto, a literatura da área (CUNHA, 2001; CUNHA, 2006; CUNHA e ZANCHET, 2010; ANASTASIOU, 2011) já aponta que a preparação dos professores universitários para o ensino ultrapassa a formação inicial e o saber adquirido nos anos de estudos na pós-graduação.

Por isso, diante da diversidade de sujeitos que compõem os quadros das universidades brasileiras e do silêncio das políticas educacionais sobre a dimensão didática do professor na Educação Superior, a discussão acerca da formação pedagógica é uma necessidade que integra, por sua vez, a compreensão do trabalho docente, para além dos aspectos práticos, técnicos e metodológicos.

Entendemos que a formação pedagógica dos professores, neste caso, universitários, contemplada por uma política institucional de capacitação/formação, pode impulsionar projetos de valorização da docência, do ensino e da pesquisa integrados, a fim de promover maior qualidade no ensino da graduação e da pós-graduação, ou seja, da ação educativa dos professores. Assim, compreendemos também que a construção de um programa de formação continuada na área pedagógica poderá, progressivamente, problematizar e ressignificar a cultura do “aprender fazendo”. Nessa perspectiva, percebemos que o PROFOCAP na FURG vem sendo uma estratégia para a construção de uma universidade mais preocupada com as questões relativas à qualidade do ensinar e do aprender e, pelo qual, muitos professores universitários, encontram mais um lugar para a aprendizagem da docência.

Com base nas análises das atividades desenvolvidas pelo PROFOCAP, compreendemos que, para atingir as finalidades pedagógicas intencionadas, é preciso uma intensa avaliação e monitoramento das ações promovidas pelo Programa via instituição e seus

docentes. A ausência de uma avaliação processual das atividades analisadas exclui a possibilidade de construção de uma autocrítica institucional da proposta de trabalho em desenvolvimento. Isso quer dizer que nos questionamos acerca das finalidades do PROFOCAP: qual o papel deste Programa na FURG? Que desdobramentos esse Programa possibilita para as ações e reflexões docentes?

Acreditamos que algumas ações apresentam um caráter ocasional e com pouco investimento nos conhecimentos sobre os processos de aprendizagem da docência e dos aspectos da inserção profissional. Além disso, conforme as análises, são propostas atividades variadas, em grande parte, palestras com temas amplos e, por vezes, genéricos. Por isso, cabe perguntar: Os interesses dos professores da instituição estão sendo compreendidos como dispositivo para construção das ações desenvolvidas pelo PROFOCAP? Que condições de interação são necessárias para que o PROFOCAP avance com a discussão da profissionalização docente?

Segundo Tardif (2014), toda teoria é portadora e produtora de práticas e de saberes, do mesmo modo, todo saber é alimentado pela subjetividade de cada um. Isto é, todo processo formativo é produzido por um sistema instável/estável no qual interagem saberes e sujeitos.

Sabemos que a existência de um programa para formação pedagógica do professor universitário não é garantia de qualidade para o ensino na universidade. Do mesmo modo, sabemos que existem bons professores, com saberes oriundos da experiência, em grande parte, protagonizando práticas inovadoras na Educação Superior. O que nos preocupa não é a necessidade de formação pedagógica pela falta de qualidade das ações educativas, mas sim pela carência de uma formação específica para o ensinar (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Por isso, acreditamos que um programa de formação precisa suscitar situações, estratégias e conhecimentos que favoreçam a discussão da diversidade dos contextos das culturas, dos saberes disciplinares e pedagógicos, da organização curricular e das relações afetivas e éticas no contexto universitário. Para tanto, compreendemos que o PROFOCAP, enquanto um Programa de formação dos professores universitários, precisa levar em consideração, no planejamento das suas atividades, a reorganização constante dos saberes docentes, visando revigorar as ações educativas, retroalimentando o desenvolvimento profissional.

Diante destes desafios, anunciados pela investigação das atividades desenvolvidas PROFOCAP e inerentes à formação continuada, entendemos que esta pesquisa possibilitou a

construção de argumentos que podem auxiliar na reflexão sobre o desenvolvimento de programas de formação para professores universitários. Assim, tornou-se possível sugerir três princípios orientadores para a construção e avaliação de processos de formação continuada.

O primeiro é referente à participação dos professores universitários em um programa formativo. Entendemos que, para possibilitar o envolvimento dos professores em programas de formação, é preciso definir o papel destes sujeitos nas ações desenvolvidas. Almeida (2012, p. 160), em um estudo sobre a formação do professor no ensino superior, defende que os processos de formação continuada para professores universitários “[...] resultam da combinação de seu interesse, motivação e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio da gestão”. Em outras palavras, o esforço institucional não poderá ser o único indutor para participação dos docentes em processos formativos, a dimensão institucional pode valorizar os saberes docentes e oportunizar um espaço comprometido com a discussão da ação educativa. Logo, uma proposta de formação continuada, na esfera institucional, não pode ser orientada por ações instrutoras e com poucas informações a respeito dos rumos políticos e pedagógicos de tais atividades. As iniciativas da instituição, integradas com a motivação pessoal pela formação, poderão ampliar o envolvimento docente nos processos de formação.

Como segundo princípio, destacamos o monitoramento das ações produzidas e desenvolvidas pelos programas de formação. Todavia, entendemos que para fazê-lo é preciso compreender que toda atividade que envolve pessoas é complexa e orgânica. Enquanto sujeitos vivos, a nossa capacidade cognitiva é capaz de conter, conservar, modificar e degenerar. A originalidade de uma ação de formação está no seu movimento, na sua instabilidade. Quando usamos a palavra monitoramento não a referimos como sinônimo de inspecionar. Longe disso, acreditamos que monitorar é uma palavra que carrega, de certa maneira, o processo evolutivo do movimento formativo.

Partindo desta sugestão, entendemos que para uma proposta formativa vigorar e se manter em movimento, é preciso compreender que o desenvolvimento de uma atividade acontece de maneira espiralada, ou seja, a cada novo caminho ou ação proposta, renova-se a condição inicial, ampliando-a e, ao mesmo tempo, leva-se em consideração as novas contingências advindas das influências familiares, do meio social, da cultura e do meio ambiente físico. Por isso, questionamos se a expressão programa é a melhor escolha quando estamos a criar condições para o desenvolvimento da formação docente. De acordo com

Morin (2008), a noção de programa envolve a ideia de predeterminação em suas ações, visto que um programa é constituído por sequências programadas. De um modo antinômico, a expressão estratégia supõe que a ação é uma estratégia encadeada durante o acontecimento: modifica informações, renova a condução da ação preparada, considerando a incerteza no limite entre o conhecido e desconhecido.

A partir de uma compreensão orientada pelo pensamento complexo, entendemos que é necessário registrar os conceitos de programa e de estratégia, uma vez que jogamos com a ideia de que a possibilidade de movimento nos revela que todo ponto de vista poderá ser complementar e antagônico. O que sugerimos é o reconhecimento deste ponto de reflexão, aliado a ideia de monitoramento que envolve fiscalizar, mas, para nós, abre a possibilidade de encontrar soluções para situações novas e diálogo com as ações organizadas. Para uma proposta de formação continuada atingir os objetivos, entendemos que esta deva organizar-se como um procedimento que a faz progredir de maneira complementar e singular, mediado pela comunicação rotativa e pela incessante necessidade de refletir-se, situar-se e problematizar-se.

Assim, quando falamos em formação pedagógica, entendemos que, por meio de um monitoramento estratégico, se estará, decerto, programando ações que não serão pautadas na construção de novos modelos pedagógicos, mas sim na problematização de situações significativas da docência vivenciada pelos próprios professores. Por fim, o terceiro princípio é o problematizar-se. Já temos o conhecimento de que enquanto a ação formativa for programada e monitorada estrategicamente comportará descoberta e inovação (MORIN, 2008), favorecendo, assim, uma fonte de informação que, em movimento, autoelaborando-se num nível reflexivo, de cunho institucional e intersubjetivo, alimentando o movimento contínuo da formação. Assim, um programa de formação para professores precisa problematizar-se para tornar-se fonte de si, apontando conhecimentos sobre seus fundamentos, sobre suas dificuldades e suas possibilidades futuras.

Com base nos três princípios emergentes na análise das ações do PROFOCAP, podemos constatar que, em 2014, por exemplo, com o minicurso para ingressantes na instituição, a preocupação do Programa com a diferenciação da formação em função das fases da carreira e a preocupação com a docência iniciante, pela primeira vez, é aparente. Esse fato chama atenção, uma vez que, com a expansão dos *campi* da FURG, mais professores foram contratados, elevando a necessidade da construção de um campo de trabalho específico no

PROFOCAP, para os professores ingressantes no magistério superior. No plano metodológico, compreendemos que o programa tem a possibilidade de contemplar possibilidades formativas diferenciadas, que levem em consideração as fases da carreira, principalmente, com os ingressantes na profissão, visando possibilitar e priorizar a aprendizagem da docência, com vistas às especificidades deste período de inserção à docência.

Nesse sentido, a experiência do PROFOCAP ajuda a perceber que a formação continuada para professores em serviço, não pode ser tratada ou executada de qualquer maneira. Programas de formação pedagógica para o professor universitário envolvem comprometimento e responsabilidade pelas ações educativas e são propostas possíveis, (MARCELO GARCIA, 1999), no entanto “[...] o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática que requer atenção, cuidado e estudo (ALMEIDA, 2012, p. 91).

Para além dos agravantes conjunturais já apresentados, entendemos que o PROFOCAP na FURG é um avanço, portanto, dependente de um maior investimento no registro das suas memórias e detalhamento das atividades desenvolvidas. Sustentamos, então, que é preciso avaliar para aperfeiçoar o PROFOCAP na FURG, por meio de observações, reflexão e monitoramento estratégico do processo formativo. Este é o grande desafio para que o Programa ganhe visibilidade e reconhecimento da comunidade acadêmica fortalecendo, assim, sua identidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 44-74.
- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, M. I. L. de F. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. P 273-287.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010a. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075> > Acesso em: 5 dez. 2014.
- BOLZAN, D. P. V.; Powaczuk A. C. H. Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade. **ActaScientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 35, n. 2, July-Dec., 2013. pp. 201-209
- CARDOSO, L.; CHAIGAR, V. A. M. . Estratégias de formação docente no ensino superior: experiência e memória no enredo do tempo-espaço da FURG. In: CUNHA, M. I. da. (Org.).

**Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. 1ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2014, v. 1, p. 59-89.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de Formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2010. p.19-34.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago, p. 258-371, 2006.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professores do ensino superior:** identidade, docência e formação. 2ª ed. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 79-92.

CUNHA, M. I. da; 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, 2010.

FRANCO, M. E. Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor no ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professores do ensino superior:** identidade, docência e formação. 2ª ed. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 109-136.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 10 de março de 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1992. p. 31-51.

ISAIA, S. M. De A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professores do ensino superior:** identidade, docência e formação. 2ª ed. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 35-60.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Marcelo, C. **Desenvolvimento Profissional:** passado e futuro. Sísifo. Revista das Ciências da Educação, n.08, jan/abr 2009, pp 7-22

MONTEIRO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MORIN, E. **O método III:** conhecimento do conhecimento. Tradução Juremir Machado da Silva. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professores do ensino superior:** identidade, docência e formação. 2ª ed. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 15-34.

MURILLO, P. *et al.* Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**, v. 6, p. 1-22. Universidade de Sevilha, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez.2010.

SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, M. S. (Org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. – Brasília:UNESCO, CNE, MEC, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; ÁVILA, C de. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos novas perspectivas. Campinas, SP: Editora Papirus, 2008. p. 13-22.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## 4. CAPÍTULO III

### 4.1 AUTO-ECO-ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES INICIANTES NA UNIVERSIDADE: INTERAÇÕES EM RELEVO<sup>18</sup>

**Resumo:** O texto apresenta considerações sobre a auto-eco-organização da formação dos professores iniciantes na universidade sob a perspectiva do pensamento complexo. Para tanto, investigamos, junto a docentes universitários iniciantes da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, os elementos e as condições de interação que vêm contribuindo e que podem ampliar as possibilidades de auto-eco-organização da formação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, a abordagem metodológica foi a investigação narrativa que nos ajudou a compreender a experiência docente. O *corpus* de análise foi composto da narrativa dos professores iniciantes que apresentassem o ensino superior como a primeira experiência de docência. Produzimos a análise por meio de três eixos narrativos: o processo de iniciação à docência numa perspectiva auto-referencial; dinâmicas institucionais na inserção à docência condições eco-exo-referenciais em análise; e, a docência iniciante e suas múltiplas interações auto-exo-referenciais. Evidenciamos que a interação é uma noção necessária para compreensão do desenvolvimento profissional docente. Ponderamos também que a maneira como a inserção do professor iniciante é desenrolada institucionalmente poderá intervir na saúde e bem estar desse docente e no aumento da qualidade do próprio ensino universitário.

**Palavras-chave:** Docentes universitários iniciantes. Formação docente. Complexidade. Interação.

**Abstract:** The text presents considerations about the self-ecorganization of the formation of the beginning teachers in the university from the perspective of the complex thinking. In order to do so, we investigate the elements and conditions of interaction that have been contributing to the training of self-ecorganization. It is a qualitative research, the methodological approach was the narrative investigation that helped us to understand the teaching experience. The corpus of analysis was composed of the narrative of beginning teachers who presented higher education as the first experience of teaching. We produced the analysis through three narrative axes: the process of initiation to teaching in a self-referential perspective; institutional dynamics in the insertion of eco-exo-referential conditions under analysis; and, beginner teaching and its multiple self-exo-referential interactions. We show that interaction is a necessary notion for understanding teacher professional development. We also consider that the way in which the insertion of the beginning teacher is unrolling institutionally can intervene in the health and well-being of this teacher and in the increase of the quality of the university teaching itself.

**Keywords:** Beginning university teachers. Teacher training. Complexity. Interaction.

## 1. INTRODUÇÃO

---

<sup>18</sup> Este capítulo encontra-se no prelo e será enviado para uma revista após a defesa desta tese.

Para orientar a reflexão sobre a docência universitária e o conjunto de interações que auto-eco-produzem-se no cotidiano, procuramos, neste trabalho, investigar, junto a docentes universitários iniciantes da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, os elementos e as condições de interação que vêm contribuindo e que podem ampliar as possibilidades de auto-eco-organização da formação. Com efeito, estudos no campo da docência universitária alertam que novas demandas formativas são apresentadas pela sociedade, requerendo que a formação não seja produzida como um processo linear, separado das condições sociais, históricas, institucionais, pedagógicas e do próprio exercício profissional da docência (ALMEIDA, 2012).

Neste sentido, compreende-se que a formação é um movimento constituinte, rotativo e em espiral. É constituinte porque produz significados que modificam o sujeito, fazendo a manutenção das ações e dos modos e organização do pensamento. Rota-se uma vez que não é linear, acontecimentos desde a infância até o fim da existência misturam-se, criam-se e recriam-se durante o exercício da docência e decurso da própria vida. É espiral porque o professor não é um sujeito que surge, ele é produzido durante o próprio caminhar.

Numa perspectiva histórica, Oliveira e Oliveira (2014) elucidam que a formação é um conceito clássico. Segundo os autores, existem três grandes conceitos de formação que vêm permeando os discursos sobre a formação. A primeira faz parte do ideal formativo grego: da areté à paideia. Somos herdeiros desta concepção que entende a formação enquanto uma possibilidade de desenvolvimento da alma, “como devir humanizador” (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2014, p. 212). A ação formativa, nesta concepção, é um processo de origem essencialista, capaz de levar o homem “inacabado” a uma possível perfeição desenvolvida através da educação. A segunda concepção é a de *bildung*, de matriz alemã, esta promoveu um alargamento do conceito de formação que “[...] não é mais a procura por sua essência, mas ao entendimento sobre sua natureza” (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2014, p. 214). A *bildung* apresenta a necessidade de conhecimento sobre a natureza humana, de conhecimento da razão humana e da autopercepção do homem. Portanto, a autoformação e o desenvolvimento individual são marcas dessa perspectiva. Após, Oliveira e Oliveira (2014) apresentam o modelo de formação omnilateral, a partir da teoria de Karl Marx. Segundo os autores, o processo formativo omnilateral coloca o indivíduo no centro da produção e do seu desenvolvimento integral, assumindo sua posição de sujeito crítico e criativo. De acordo com os autores, “a formação omnilateral reconhece a impossibilidade de efetivação do plenamente

humano no interior dos limites impostos pela lógica do capital” (OLVIVEIRA e OLIVEIRA, 2014, p. 221). Sendo assim, a formação omnilateral “[...] vai além da paideia e da *bildung*, articulando a formação à superação da alienação, ou seja, à emancipação humana” (OLVIVEIRA e OLIVEIRA p. 221).

A compreensão da formação, na perspectiva aqui adotada, implica um entendimento sobre o significado do processo pedagógico vinculado aos processos mais amplos de constituição e desenvolvimento histórico, biológico, cultural e social do ser humano. Desse modo, quando nos dispomos a estudar o processo de formação do docente iniciante, entendemos que além das questões pedagógicas estaremos, ao investigar seu período de inserção profissional, integrando sua realidade vivida, suas histórias de vida. Isto posto, estamos assumindo que “a vida é uma prática atual que contém potencialidades formadoras surpreendentes” (PINEAU e GALVANI, 2012).

Por sua vez, ao estudar o professor em período de inserção na docência universitária, reforça-se também o entendimento e a necessidade de formação específica para o exercício da docência (CUNHA 2010; ALMEIDA, 2012). Assim como Cunha (2010), entendemos que a docência exige uma preparação cuidadosa. Existem inúmeros saberes e elementos necessários à sua produção, mas estes precisam ser articulados no exercício da profissão. Ser professor não requer apenas um saber, mas saberes diversos: os disciplinares, os pedagógicos, os culturais, os emocionais, os metodológicos, os afetivos, os políticos e os sociológicos (CUNHA, 2010). Os saberes pedagógicos, por exemplo, essenciais, mas, muitas vezes, negligenciados, precisam ampliar-se para além do domínio dos conhecimentos das especificidades científicas. Ou seja, o estudo sobre a formação dos professores universitários precisa avançar no que diz respeito ao reconhecimento do conhecimento pedagógico, de que existem saberes próprios da docência, do exercício da profissão de professor (CUNHA, 2010).

Nesse cenário, segundo Cunha (2010, p. 43), ainda é preciso chamar atenção acerca do “[...] desprestígio do conhecimento pedagógico no âmbito da educação superior”. Logo, “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente, é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte” (CUNHA, 2010, p. 31). Sendo assim, o que motiva esta pesquisa é que profissionais das mais variadas áreas, com ou sem licenciatura, ingressam na carreira docente e, muitas vezes, iniciam suas atividades com pouco conhecimento pedagógico, herdado em parte das memórias escolares e de seus ex-professores. Por isso, levantamos os seguintes

questionamentos: Como se organizam os processos de formação destes professores iniciantes? Que interações contribuem para a produção dos saberes necessários à docência? Quais interações são auto-eco-referenciais e como se articulam? Nessa perspectiva, recorreremos ao pensamento complexo (MORIN, 2008; 2011) como uma possibilidade capaz de transformar, misturar, articular e contextualizar distintos saberes empreendidos neste trabalho. Para tanto, nos interessa investigar quais são os elementos e as condições de interação que podem contribuir com a auto-eco-organização da formação deste professor iniciante, potencializando as suas condições de reflexão.

No contexto brasileiro, sabemos que a política nacional não prevê qualquer projeto de qualificação para o docente universitário, além da formação em programas de pós-graduação que, muitas vezes, oportunizam discussões acerca da docência, do ensino e da aprendizagem a partir de diálogos próximos de uma dimensão teórica esvaziada de ações práticas (MOROSINI, 2000). Entretanto, entendemos que os docentes universitários iniciantes precisam saber gerenciar sua atividade em diferentes campos de ação - ensino, pesquisa, extensão e a gestão, pois são atividades que circundam o exercício profissional destes sujeitos.

Diante de todas estas dimensões de atuação que chegam ao professor no período de inserção na docência, de acordo Feixas (2002), os docentes sentem-se despreparados para lidar com os problemas e situações encontradas no contexto de trabalho. Não se trata de um despreparo cognitivo, mas didático e relacional, o que geralmente leva a sentimentos angustiantes, uma vez que os docentes iniciantes sentem-se, com frequência, despreparados com relação às práticas de ensino e nas interações com os alunos (FEIXAS, 2002). Além disso, alia-se a pressão institucional que ultrapassa as condições pessoais, exigindo dos docentes iniciantes um vasto conhecimento de saberes que nem sempre foram aprendidos durante sua formação inicial (MACIEL, ISAIA, BOLZAN, 2010). Desse modo, seguindo o pensamento de Feixas (2002), na fase de iniciação à docência, o professor vivencia uma diversidade de experiências confusas, algumas animadoras e outras frustrantes.

Para tanto, quando pensamos na trajetória de inserção profissional dos docentes iniciantes nas universidades, entendemos este como um processo complexo, que envolve uma multiplicidade de dinâmicas pessoais e institucionais, podendo interagir de variadas maneiras e em diferentes espaços levando pontos de encontro na rede evolutiva e instável que organiza a inserção profissional.

## **2. OPERADORES DO PENSAMENTO COMPLEXO ENVOLVIDOS NA COMPREENSÃO DA AUTO-ECO-ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO INICIANTE**

O pensamento complexo (MORIN, 2008; 2011; 2005) ensina que “[...] qualquer decisão e qualquer escolha constituem um desafio” (MORIN, 2015, p. 25). Por isso este estudo, procura “[...] realizar a rotação da parte para o todo, do todo para a parte [...] do objecto para sujeito, do sujeito para o objecto” (MORIN, MOTTA, CIURANA, 2003, p. 63).

Neste movimento, a docência iniciante não será analisada em si mesma, pois buscamos nos “[...] apoiar em constituintes elementares desta vida – o eu, os outros, a natureza” (PINEAU, s/d, p. 9). Para tanto, percorremos as dimensões auto-exo-referencial junto aos sujeitos investigados para compreender os elementos e as condições de interação que estão contribuindo para o movimento da auto-ecoorganização da sua formação.

Neste sentido, na intenção de situar o docente iniciante em seu contexto e em seu complexo, partimos do pressuposto de que a formação docente é envolvida por um meio de inter-retroações variadas. Segundo Pineau (s/d, p. 2), o conceito de formação é constante e que este é um processo que está sempre em ação. Para o autor, o conhecimento da formação leva a análise de macro conceitos como o da heteroformação, da autoformação e da ecoformação. Estes macros conceitos conduzem o processo formativo permanente e tem uma função de mediação e de gestão dos incentivos advindos dos outros (hetero), da ação do meio ambiente (eco) e da ação do eu sobre si (auto) (PINEAU, s/d). Para Galvani (2002), a formação também é um processo tripolar, vital e permanente, sendo retroalimentada pelas morfogêneses e metamorfoses desencadeadas por meio das interações entre o sujeito e o ecossistema. A formação tripolar constitui-se dos polos da heteroformação, da autoformação e da ecoformação. Seguindo o proposto pelo autor, a autoformação produz-se e é produtora do encontro entre a hetero e ecoformação, que em interação constituem a produção do ser professor. Desse modo,

[...] a autoformação é representada por três processos conduzidos pelo sujeito [...] Essas três dinâmicas de autoformação são processos de tomada de consciência e de retroação da autos sobre si mesma e sobre suas interações com o meio ambiente físico e social (GALVANI, 2002, p.2).

Em vista disso, Pineau (s/d, p. 3) afirma que “a autoformação pode, portanto, aparecer como uma estratégia autorreferencial obrigada a autonomizar-se e influenciada pelos riscos e paradoxos do desdobramento”. Nesse segmento, Galvani (2002) afirma que a autoformação

não é dependente da ação dos formadores ou das instituições educativas, ela é constituída pela tomada de consciência e de retroação sobre as influências heteroformativas e ecoformativas.

Pineau (s/d) e Galvani (2002) compreendem a autoformação enquanto um processo paradoxal, que “extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais” (PINEAU, s/d, p. 3). Assim sendo, entendemos, em consonância com o autor, que o entendimento da autoformação supera, por exemplo, a ideia de que profissionalização pode ser adquirida num curso de tempo determinado – ênfase no polo da heteroformação. Autoformação é um processo de produção do sujeito - endo (interna) – representada também por uma matriz sócio histórica nutrida pelas experiências desenvolvidas no decorrer da vida.

Na medida em que o sujeito percebe-se sujeito/objeto de seus pensamentos e ações, durante as situações de autoformação, tais vivências podem ser ressignificadas, reconstruindo sua prática. Segundo Pineau (s/d), as investigações sobre a formação centram-se com muito mais intensidade no paradigma pedagógico da heteroformação, decorrente de um modo de pensamento fragmentado, monodisciplinar de força simplificadora, que dificulta a articulação dos saberes. Nesse sentido, consoante com Pineau e Galvani (2012, p. 186), “a formação docente se inscreve, majoritariamente, no paradigma da ciência aplicada, em que a investigação científica encontra o ensino transmitido e a prática aplicada”. Assim, o pensamento complexo constitui-se como uma possibilidade para compreender as dinâmicas de formação articuladas com as experiências individuais, sociais e ecológicas (PINEAU e GALVANI, 2012).

Dessa maneira, entendemos que a ideia de que a formação é externa ao sujeito em geral está ligada a uma concepção de formação continuada, na qual entende que processos de capacitação, de rápida duração, são capazes de promover reflexões acerca do exercício da profissão professor (CUNHA, 2010). Compreendemos que movimentos desta natureza também são iniciativas interessantes, porém podem contribuir com a renovação do espírito do pensamento reducionista vinculando o processo de formação em um circuito formativo, nutrido apenas de causalidades pontuais.

Salientamos isso porque, conforme Morin (2015), pensar dessa maneira dificulta a transformação de um circuito vicioso em um circuito produtivo. Em outras palavras, o paradigma redutor “[...] nos fez perder a aptidão para religar, a aptidão para contextualizar” (MORIN, 2015, p. 107). Para religar, é preciso apreender a complexidade do real dialogando

com a incerteza para assumir conceitos que auxiliem a construção de um conhecimento capaz de separar e religar continuamente. Por esse ângulo, o pensamento complexo nos aproxima desta leitura tripolar da formação, proposta por Galvani e Pineau, em virtude da defesa de Morin (2008) acerca da relação complexa entre sujeito e objeto investigado.

Segundo Morin (2008), o conhecimento é sincronicamente, objetivo e subjetivo, em múltiplos sentidos e níveis, ou seja, para estudar o docente iniciante, precisamos concebê-lo numa leitura multidimensional e não restrita a uma perspectiva programática, mas em busca de um diálogo com um problema paradigmático. Partindo dessa perspectiva, de acordo com Morin (2008), existem condições físicas, biológicas, culturais e sociais que se encontram, aleatoriamente, no meio em que vivemos. Do ponto de vista do pensamento complexo, é necessário manter a abertura às dimensões autoexo-referenciais, pois estes co-existem na formação e produção do sujeito. São dois polos complementares, por momentos mais subjetivos e em outros mais objetivos. Esta maneira de pensar nos move para tentar compreender como se estabelecem interações complexas entre ambas as dimensões referenciais.

A produção do sujeito para complexidade organiza-se por meio de um entendimento que não polariza a dimensão subjetiva da dimensão biológica do homem. O sujeito não pode ser reduzido a uma ou outra dimensão. Sujeito é aquele indivíduo que busca a auto-ecoorganização; é produto e produtor; “[...] dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades” (MORIN, 2011, p. 128). Oscila entre o egoísmo e o altruísmo, busca a produção de si, porém ela só acontece em conformidade com a sua dependência com o meio. Logo, “o sujeito aparece na reflexão sobre si mesmo” (MORIN, 2003, p. 118). Não existe um sujeito autônomo, a concepção de sujeito está estreitamente conectada a noção de autonomia. Todavia, conforme tal pensamento, a autonomia não existe em termos absolutos, mas em conformidade com a organização do ecossistema em que este ser se encontra inserido.

O prefixo exo revela a interação entre sujeito, sociedade/natureza e sua cultura. Entretanto, o conceito de exo-referência vai além da noção de ecossistema. Trata-se da ideia de que todo sujeito co-produz e é co-produzido por um metassistema maior/menor que si de origem global. Dessa maneira, o meio é constituído por um conjunto de elementos físicos, biológicos e culturais que alimentam a autonomia relativa do homem/natureza. Cabe destacar

que, em um pensamento complexo, o conceito de homem se constitui pela tríade indivíduo/sociedade/espécie. Dentro disso,

o ser humano compõe-se de uma natureza 100% biológica e 100% cultural, mas é também trinário, porque faz parte da espécie do homo sapiens, é membro de uma sociedade e é um indivíduo, a um só tempo (PETRAGLIA, 2012, p. 135).

Sendo assim, a exo-referência significa que o sujeito não é limitado a um único espaço e a uma linearidade temporal. Isto é, trazendo este conceito para o contexto deste estudo, compreendemos que, por exemplo, o docente iniciante ocupa um espaço numa instituição.

Numa primeira leitura, esta instituição é lugar, tem uma identidade e uma localização fixa. Este lugar de trabalho constitui-se como uma exo-referência para este docente, pois neste cenário acontecem interações com alunos, professores, gestores, entre outros; uma comunidade acadêmica regada de crenças, valores e expectativas.

Diante deste cenário educacional, o docente como um sujeito de relações não se coisifica, ao contrário, está aberto as novas oportunidades de inserção social, de alcançar uma outra dimensão local ou global, mais ampla, da qual pode não fazer parte diretamente, mas nem por isso deixa de integrar-se via diversidade cultural da humanidade, face a cidadania planetária. Como afirma Morin (2005, p. 55) a auto-exo-referência não é reduzida ao contexto ou simplesmente a capacidade de referir-se a si. Versa-se no tratamento dos acontecimentos do mundo exterior “[...] a partir e em função do interesse subjetivo”. Portanto, a auto-exo-referência comporta uma lógica retroativa e contínua uma vez que “o sujeito é um ser inacabado, que se constrói ao longo de toda a vida, na partilha e solidariedade das relações de alteridade. É autônomo e dependente, dialogicamente” (PETRAGLIA, 2012, p. 135).

Partindo dessas compreensões e seguindo o pensamento complexo, não pretendemos separar o professor do seu contexto para investigá-lo, isto não é suficiente. Aspiramos observar as suas relações nas dimensões auto-exo-referenciais para alcançar e, efetivamente, religar as concepções e os operadores presentes em seu contexto natural (MORIN, 2015). Por isso, precisamos compreender também o lugar da auto-referência na constituição do sujeito. É a lógica retroativa auto-exo que precisa ser identificada, pois estas duas dimensões constituem o sujeito, referências de si, do meio e das suas coisas (MORIN, 2005).

Entendemos o docente como uma organização (sistema) aberto auto-organizador que, ao organizar-se, parte das suas necessidades de autoprodução, recorrendo aos componentes objetivos e subjetivos e, após, inserindo-os para uma dimensão mais ampla, isto é, de um



ecossistema. Portanto, “a auto-referência não se resume, de modo algum, ao ato de referir-se a si mesmo. Ela é capacidade de referir-se a si, ao mesmo tempo que se refere ao que lhe é exterior” (MORIN, 2005, p. 55). A auto-referência é, na verdade, auto-exo-referência, porém, no exercício de explicar, tentamos abrir cada uma das dimensões. No entanto, é importante ressaltar que de acordo Morin (2005, p. 55) “há, na auto-exo-referência, ao mesmo tempo unidade, complementaridade e antagonismo entre um ‘princípio de desejo’ (egocentrismo) e um ‘princípio de realidade’ (objetividade)”. A reflexão sobre a auto-exo-referência revela que o ser humano está exposto ao egocentrismo e ao etnocentrismo, muitas vezes, herdados e incorporados sem a devida reflexão e que, sem dúvida, estas formas de compreensão da vida são geradas por interações de origem pessoal e coletiva, ora antagônicas e em outras complementares.

Nesse sentido, nesta investigação, levamos em consideração a existência subjetiva/objetiva do sujeito que não é apenas cognoscente, suas relações e referências constitutivas, visto que entendemos que para alcançar a compreensão do processo de auto-eco-organização da formação do professor iniciante precisaremos reconhecer as interações, as retroações e as recursividades que compõem a vida. Por isso, é preciso compreender a auto-eco-formação, cujas manifestações aparecem no decurso e fases da vida. Consideramos a iniciação à docência uma fase importante na caminhada formativa dos profissionais que optam por esta carreira. Conforme elucida Marcelo Garcia (2009, p. 127) é durante esta fase que “[...] os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”.

Desse modo, orientadas pelo pensamento de Huberman (1995), estamos investigando professores em fase de iniciação na carreira docente, no período dos primeiros três anos de experiências na universidade. De acordo com Papi e Martins (2010), tanto no Brasil, quanto nos países europeus e latinos americanos, discute-se sobre a necessidade de que o professor iniciante seja compreendido de maneira diferenciada em relação aos demais. Há necessidade de que a pesquisa com este grupo de professores busque contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento profissional destes sujeitos. Segundo Marcelo Garcia (2009), este período de inserção à docência é atravessado por muitas tensões e aprendizagens. Logo, entendemos que é preciso abrir espaço para reflexão sobre os elementos e as condições de interação que estão presentes do macro ao microsistema que este docente pertence ou reconhece.

Por isso, recorremos à compreensão dos elementos da auto-exo-referência, uma vez que buscamos compreender os saberes formativos que constituem e produzem o docente iniciante. Não obstante, quando nos referimos que a formação docente é produzida por/entre diferentes inter-retroações queremos dizer que, tanto as dimensões auto e exo co-determinam a identificação do eu subjetivo e objetivo, uma vez que ligam os elementos, os acontecimentos e os indivíduos fazendo-se componentes da organização (sistema vivo) do que é o homem. Sendo assim as inter-retroações flutuam sobre o indivíduo, alimentam suas decisões e suas ações trazendo influências exteriores e interiores, físicas e sociais. Ainda segundo Morin (2008), as inter-retroações produzem a organização alimentando recursivamente sua própria estrutura. Assim, outro conceito importante para avançarmos nesta pesquisa é o da interação, a qual é uma ideia força do pensamento complexo. Segundo Morin (2008, p. 53), “as interações são ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos, corpos, objetos, fenômenos em presença ou influência”.

Quer dizer que as interações são condutoras de ligações auto-exo-referenciais, pois são elas que promovem os encontros e as determinações de condutas. Porém, só há interação se acontecer encontros de pensamentos, pessoas, ações e acontecimentos objetivos e subjetivos. O encontro, por sua vez, é potencializado pela agitação, ou seja, pela desordem. Por isso, retomamos aqui a concepção do professor enquanto um sistema vivo (aberto/fechado) que se constitui e se regenera por meio das interações que constituem sua organização. Desse modo, as interações ligam, reúnem e até mesmo afastam noções ou elementos nesse sistema. Em outras palavras, as interações produzem a organização que retroalimenta as interações, ou seja, é um princípio espiralar que se nutre de ordem e de desordem para ampliar-se e complexificar-se.

Desse modo, podemos entender que a construção dos saberes e da identidade dos docentes iniciantes tem uma relação de autonomia e dependência com o mundo. Assim sendo, compreendemos que a construção dos saberes se desenvolve a partir da auto-exo-referência, porém para se chegar a um entendimento do que integra a atividade de docência, no caso deste estudo, é preciso recorrer a noção de auto-eco-organização. Trazemos esta ideia porque acreditamos que existem diferentes níveis/ligações de interações que estão auto-ecoorganizando a fase de inserção à docência e seu processo de formação. Portanto, defendemos que as interações auto-eco-organizam a formação destes sujeitos. Dentro disso, a auto-ecoorganização é um processo que mantém o sistema (professor), transformando-o e

reorganizando os saberes, as ações e condutas. Nesse processo, acreditamos que o docente forma-se, transforma-se e constrói sua identidade uma vez que, ao mesmo tempo que sustenta, pode também incrementar o movimento formativo permanente.

### **3. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Para desenvolvimento deste estudo, de natureza qualitativa, produzimos o *corpus* de análise por meio da narrativa de docentes iniciantes atuantes na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Tratamos aqui de professores concursados e ingressantes, entre 2013 e 2015, em situação de estágio probatório - que compreende o período dos três primeiros anos de atuação do servidor na instituição. Conforme levantamento, no referido período, ingressaram<sup>19</sup> 195 profissionais. Dessa amostra, buscamos, através de uma pesquisa nos currículos *lattes*, o mapeamento dos docentes que apresentassem em seu perfil o ensino superior como a primeira experiência de docência. A partir deste movimento, chegamos a um grupo de 48 docentes, alguns com formação em curso de licenciatura e outros em curso de bacharelado, todos doutores em variadas áreas do conhecimento os quais foram convidados pelas autoras a participarem do estudo e esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa. Se disponibilizaram a participar da pesquisa, 13 docentes vinculados as diferentes Unidades Acadêmicas. Escolhemos, como abordagem de pesquisa, a investigação narrativa de Clandinin e Connelly (2015), pois vislumbra a ampliação das compreensões acerca do fenômeno vivido, ou seja, da experiência, compreendendo as construções orais/escritas dos professores como um recurso potencializador de desenvolvimento profissional, uma vez que o sujeito investigado, no ato de conversar com o pesquisador, mobiliza a memória articulando experiências de vida e formação docente. Esta tessitura pode desencadear novas aprendizagens sobre si mesmo. Clandinin e Connelly (2015) explicam que a narrativa pode auxiliar o docente, no ato de contar para outro um pouco de si, a compreender a sua experiência apropriando-se de seus próprios saberes.

Sendo assim, para organizar o percurso da investigação, foram realizados três movimentos. Primeiramente, optamos pela entrevista semiestruturada como instrumento para produção dos dados. Esta técnica faz operar um diálogo recursivo, para além da descrição performática, trazendo maior flexibilidade e obtendo maior compreensão por parte do

---

<sup>19</sup> A lista de docentes admitidos foi cedida pela Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas da referida instituição.

pesquisador, dos sentidos, dos acontecimentos e das aprendizagens narradas pelos professores investigados. Os diálogos obtidos através das entrevistas foram transcritos.

Depois, como segundo movimento, produzimos os textos de campo com os narrar de cada um dos docentes, nesta etapa buscamos compreender a composição de sentidos da experiência expressas nas falas. Nossa intenção foi de destacar as noções de espaço, os fatos, as pessoas e as situações mais recorrentes nas histórias. Neste movimento de reler as narrativas criamos novos entendimentos das ideias iniciais lançadas na entrevista.

No último movimento entrelaçamos os textos e produzimos um enredo fundamentalmente temporal e biográfico com reflexões analíticas interpretativas acerca das histórias. Com base nesses achados emergentes das histórias contadas e recontadas pelos entrevistados, elaboramos três eixos narrativos que não estão representados cronologicamente, mas que são apresentados em negociação pessoal e social, resgatando particularidades e solidariedades narrativas. São eles: eixo narrativo I- o processo de iniciação à docência numa perspectiva auto-referencial; eixo narrativo II- dinâmicas institucionais na inserção à docência- condições eco-exo-referenciais em análise; e, eixo narrativo III- A docência iniciante e suas múltiplas interações auto-exo-referenciais. Em cada eixo, tratamos reflexivamente as histórias por meio das argumentações e dos diálogos teóricos impulsionados pela sua investigação e interpretação narrativa.

#### **4. ANÁLISE DAS NARRATIVAS**

##### **4.1 Eixo narrativo I: o processo de iniciação à docência numa perspectiva auto-referencial**

Ao longo da nossa vivência, algumas referências escolares, afetivas, parentais e, até mesmo, climáticas demarcam momentos da vida cotidiana (PINEAU, 2013). O referido autor explica que as datas, os lugares e as sensações são marcadores de memórias. Pensando na trajetória dos professores iniciantes, é importante analisar o processo vivido por durante o período de iniciação à docência, podendo adentrar em algumas das paisagens historiadas pelos mesmos, em suas narrativas, que os marcaram. De acordo com Catani (2003), toda memória docente partilhada é um momento de reflexão das trajetórias intelectuais, pessoais e da constituição das diferentes maneiras de relação com o conhecimento educacional. Sendo assim, destacamos algumas marcas referenciais destacadas nas narrativas dos professores, quando em diálogo sobre seu processo de iniciação à docência:

*Eu fui aprovado no concurso público em janeiro de 2013, e defendi a minha tese em Abril de 2013. Eu defendi o doutorado depois de ter sido aprovado [...] eu passei no concurso da UFPel em 2012, antes, ou seja, eu fui aprovado nos dois concursos ainda durante o doutoramento. (Professor I)*

*Eu gostei de dar aula, já sei que gosto de fazer pesquisa, aí passei no concurso [...] fiz o doutorado em três anos, abreviando um ano pra poder assumir. (Professor II)*

*Durante a graduação, a monitoria é um ponto muito importante e me marcou muito para ser professor. É positivo para o aluno realmente ver se quer ou não participar desse processo de ensino-aprendizagem. (Professor VII)*

*Durante o mestrado e o doutorado, fiz alguns estágios de docência. O orientador era responsável por duas disciplinas e permitia que os alunos fizessem seus estágios. Então, fiz estágios e comecei a gostar. Poxa, é legal! Poder passar teu conhecimento e estar em contato com as pessoas. (Professor IX)*

Nos fragmentos em destaque, um dado marcante é que a maioria dos professores alcançaram o magistério superior rapidamente após o término do doutoramento ou, até mesmo, no seu andamento. O perfil jovem dos professores universitários iniciantes, corrobora com esse encurtamento, muitas vezes, no nível da pós-graduação para o ingresso na carreira profissional – dando conta do objetivo de ter um emprego. Podemos notar que os marcadores temporais são situados principalmente nas experiências acontecidas na formação inicial e na pós-graduação;

Destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases n.9.394/96 não estabeleceu critérios didáticos pedagógicos como parte dos requisitos legais para o ingresso na carreira, ficando apenas a necessidade de mestrado e/ou doutorado como único preceito conforme explicito no artigo 52 “II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Conseqüentemente, com o processo de interiorização e expansão das universidades federais e, decorrente disso, maior número de vagas para concursos públicos, jovens passaram a ingressar como professores universitários que, em sua maioria, são profissionais com ênfase na pesquisa e sem experiência docente para o exercício da profissão.

De acordo com os depoimentos, experiências como de monitoria e estágio de docência na pós-graduação, influenciaram positivamente a escolha pela profissão. Todavia, acreditamos que por mais que essas iniciativas sejam possibilidades na trajetória acadêmica, não são suficientes para a complexa atuação dos professores na Educação Superior.

*Eu não me sinto como um professor ainda, apesar de dar aula. Sinto que falta, aliás. Me sinto como professor, mas não o professor que eu gostaria... Os professores que eu me espelho. Então sempre busco alcançar ou me espelhar em certos personagens. Então são mais questões pessoais (Professor XI)*

Percebe-se, nesta narrativa os conflitos na construção do seu modo de exercer a profissão, ou seja, na sua profissionalidade (MONTEIRO, 2015). Seguindo o pensamento de Stivanin e Zanchet (2014) “durante os primeiros anos da carreira se produz um processo de reorganização dos conhecimentos aprendidos enquanto estudantes para poder ensiná-los, e isso não é tarefa fácil”. Logo, isso se torna ainda mais desafiador quando o desenvolvimento de uma formação com fins pedagógicos, não é realidade para todos. Cunha (2009, p. 80) ressalta que na carreira universitária temos jovens ingressantes “entretanto eles não realizaram estudos do campo da docência e, em geral, não possuem prática profissional na sua área específica”.

A incompreensão da profissão e o despreparo para exercê-la é um ponto a ser analisado. Beca e Boerr (2010) manifestam que no começo da vida profissional é de se esperar que o novo docente sintam-se perdido. Decorre disso, a necessidade da criação de uma rede de acompanhamento e suporte sistemático desses professores iniciantes ainda, segundo os autores, a escassez dessas práticas marca negativamente a história desse novo professor.

Como já foi anunciado por Tardif e Lessard (2009), as experiências tem um lugar primordial no ofício docente, porém não dão conta de diretrizes e pressupostos pedagógicos que subsidiam o trabalho do professor. Ademais, Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) explicam que ensinar na universidade, exige uma ação docente diferenciada da tradicionalmente desenvolvida. Nas políticas públicas educacionais atuais, há mais ênfase na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica com foco no aumento da qualidade das práticas em sala de aula. Na universidade, o docente precisa também de competências para trabalhar com o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão.

Nesse sentido, em alguns casos, o ingresso na carreira universitária acontece pela possibilidade de continuidade nas pesquisas, como expressa o Professor II: “*eu nunca tinha pensado em ser professor, não era uma ideia, não tinha inspiração no que eu ia trabalhar, depois me vi aqui*”. Quando alcançam a Educação Superior, a base pedagógica, em geral, estrutura-se principalmente em seus saberes cotidianos, gerando situações de conflito. É o que Bozu (2010, p.63) apontou como “*la confrontación inicial con la compleja realidad del ejercicio profesional*”.

O Professor III expressa que “*não tenho uma atualização em termos pedagógicos de ensino em educação até porque eu acho que tem pouca coisa das teorias*

*educacionais. Do pouco que eu conheço e do que eu vi na graduação, têm algumas coisas que eu não concordo muito*". Há, sem dúvidas, uma ordem reguladora, nutrida de um senso comum, que ensina de um ponto de vista cultural, o que se 'acha' que precisa ser feito no âmbito da ação docente. Tal consenso é tão forte que, se não há esforço institucional para formação contínua do professor universitário, poucas possibilidades são criadas para que tal realidade seja transformada e práticas de docência mais estruturadas e intencionais sejam implementadas. Bozu (2010) já alertou que os professores iniciantes, quando começam a ensinar, carregam certo idealismo sobre a prática docente. Podemos constatar que parte desse entendimento decorre das experiências como aluno, da memória escolar ou até mesmo dos estudos teóricos em que foram aproximados na trajetória universitária.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) ponderam que, para uma maior qualidade da Educação Superior, é preciso uma preparação política, científica e pedagógica dos seus docentes. Conforme evidenciado nas narrativas, a pós-graduação tem sido o lugar da formação de cunho político e científico. No que diz respeito aos saberes pedagógicos, os professores investigados justificam suas inseguranças em sala de aula em virtude da falta de conhecimento das disciplinas educacionais: *"eu acho que um curso nessa área poderia ajudar, mas que fosse meio específico! Porque [...] eu fiz uma disciplina generalista e não me adiantou em muita coisa. Então tem que ser específica"*. (Professor VIII)

Nessa perspectiva, os professores iniciantes entendem que o saber da sua área específica é importante, mas não sustenta metodologicamente suas ações em sala de aula. Morin (2002, p. 16) elucida que

o desenvolvimento disciplinar das ciências não traz unicamente as vantagens da divisão do trabalho (isto é, a contribuição das partes especializadas para a coerência de um todo organizador), mas também os inconvenientes da superespecialização: enclausuramento ou fragmentação do saber

Essa tendência da superespecialização produz uma barreira quando há necessidade de uma recontextualização desses saberes para o outro. É preciso dizer também que a especialização disciplinar, por muito tempo, característica latente de um professor universitário, não é suficiente para atender os desafios didáticos que precisam ser resolvidos. Assim, constatamos que há uma consciência, por parte dos novos professores, das inter-retroações entre o conhecimento científico e o pedagógico para o bom andamento da ação educativa.

*Eu acho que se a gente tivesse acesso ao pessoal da educação para conversar sobre maneiras diferentes de dar aula, sugestões que pudessem nos ajudar. Olha, eu tenho uma aula com oitenta alunos, o que eu faço além de dar uma aula seminário? (Professor VIII)*

*Fazer uma palestra esporádica, não vai mudar muita coisa. Tem que ser mais coisas práticas, mais efetivas, mas eu não saberia te dizer como. (Professor XII)*

Na universidade, a dificuldade de comunicação entre as unidades educacionais e entre os próprios professores expressa, numa perspectiva institucional, a tendência individualista que ainda configura a docência. Por isso, pensar a qualidade do ensino significa, também, repensar a iniciação à docência como uma necessidade. Nesse entendimento Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 273) complementam que “uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução da experiência por parte do professor aprendiz pode ser altamente mobilizadora para revisão e construção de novas formas de ensinar”. Conforme destacam os professores,

*eu gostaria de um suporte na área pedagógica didática, caso tenha algum problema. Eu tenho medo, mas algumas coisas em sala de aula podem gerar alguma reversão a expectativa. (Professor II)*

*Orientação, instrução da questão pedagógica, zero! Entendo que isso vai da pessoa querer melhorar, querer dar uma boa aula, porque realmente há uma preocupação neste sentido: Será que estou dando uma boa aula? (Professor V)*

Em seus estudos, Bozu (2010) afirma que a iniciação à docência assistida conduz a uma experiência docente satisfatória. Quando isso não acontece atinge o professor e também a instituição, pois a falta de respaldo institucional nesse processo provoca em muitas vezes, insatisfações nos docentes, fragilizando, em alguns casos, as suas práticas desmotivando-os com relação à docência (FEIXAS, 2002).

Sendo assim, consideramos que o caminho a ser tomado é de maior investimento na formação do professor universitário priorizando as necessidades das diferentes fases. O processo de iniciação à docência pode otimizar a auto-eco-exo-organização da formação do professor iniciante, posto que não estarão sozinhos, mas incluídos numa rede de interações que o auxiliaram a desempenhar sua profissão. O narrar de si, sobre si, neste eixo de análise, explicitou que a constituição do docente precisa ser compreendida nas suas múltiplas relações, tendo este horizonte, o professor não se reduz a sua formação inicial e disciplinar, mas está sempre aberto para outras aprendizagens nas mais diferentes dimensões, sejam elas, políticas, éticas, espirituais, didáticas, metodológicas e pedagógicas. Eco e Exo elucidam que todas as dimensões estão integradas no próprio sujeito (MORIN, 2008). Às vezes, o que falta são elementos e condições de ligações entre estas variadas dimensões.



Nesse sentido, Marcelo Garcia (2009) explica que os programas de iniciação à docência precisam estar em consonância com as necessidades e particularidades contextuais, ou seja, que a iniciação à docência precisa estar subsidiada via auto-exo-organização.

Institucionalmente, poderão são criadas estratégias e programas de iniciação à docência contribuindo com a auto-formação permanente da docência universitária. A conexão das dimensões expressa que o professor iniciante ao auto organizar-se, participando de estratégias eco-organizadas, estará em interação com saberes e conhecimentos não sabidos ou desconhecidos, que também produzem a docência. Afinal, o que buscamos é [...] à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecido de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira docente (MARCELO GARCIA, 2009, p. 119).

#### **4.2 Eixo narrativo II: Dinâmicas institucionais na inserção à docência: condições eco-exo-referenciais em análise**

A acolhida de um novo professor na universidade envolve muito mais do que a formalização desse vínculo – assinatura do termo de posse e acesso a uma sala em seu instituto - este é um dos momentos que envolvem seu ingresso à docência universitária. A narrativa dos professores revela diferentes dinâmicas no campo pessoal, bem como institucional. Segundo Professor I, *“eu senti falta, na chegada, de orientação do ponto de vista de funcionamento, [...] então, é uma carência no sentido de entender como é que funciona a burocracia interna da FURG”*. No mesmo sentido, para o Professor III *“eles [FURG] chegaram e falaram: ‘tu vai dar essas disciplinas e tem essas atribuições, aqui é tua sala’”*. Podemos observar que, uma das dificuldades nesse período de inserção do professor iniciante, está na interlocução dos processos de acolhida e de informação institucional, pois o formato desta ação é de comunicação e não um processo de acompanhamento. Conforme o Professor III:

*Quando chegamos tem uma acolhida em que eles [FURG] falam um pouco da universidade, mas pra mim essa parte era a mais importante. Eles falam como funciona, como são as relações, mas a parte prática, o fazer não!*

Podemos entender que a FURG informa as funções e as atividades futuras do professor e, além disso, desenvolve o Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica – PROFOCAP. Porém, este não tem se constituído como um lugar formativo e de

reconhecimentos dos docentes iniciantes. A maioria dos participantes da pesquisa desconhecia o Programa. Apenas o Professor X expressou que:

*Não tive ajuda com os [conhecimentos] pedagógicos e, a não ser aquelas formações do PROFOCAP. Quando vejo no site que tem, eu procuro fazer, mas acharia interessante que fosse diferente, pois eu participei de uma que era de inclusão de alunos com deficiência. Foi uma manhã só, para saber a realidade de como aprende o aluno cego, como o aluno surdo e como o aluno que não consegue caminhar direito. Em uma manhã, é muito pouco.*

Mesmo que a proposta do PROFOCAP não tenha como foco as fases da carreira docente, tem os objetivos de promover a formação pedagógica, o comprometimento com o ensino na graduação, compreender os desafios da docência na atualidade, oportunizar um espaço de partilha e discutir a organização do trabalho pedagógico. Todos esses objetivos poderiam apoiar o professor iniciante a compreender o campo de conhecimento específicos da docência e a lidar com os desafios que surgem com a atuação no ensino universitário. No entanto, a proposta é descontínua e, conforme podemos observar no relato do professor, é organizada por meio de palestras e ações pontuais.

Ainda no que se refere ao campo institucional, as unidades acadêmicas, nas quais os professores são lotados, abrem-se como um outro espaço de acolhida, muitas vezes, sem interação com o primeiro momento de acolhida administrativa da universidade. Conforme relata o Professor V, “*eu senti um pouco de dificuldade para entender o sistema da FURG: a burocracia, a organização da pró-reitoria, com quem que eu devo falar*”.

Esta falta de interação entre os diferentes âmbitos e competências institucionais, reflete no trabalho docente e poderá produzir situações de estresse com os próprios alunos. Por exemplo, se um docente não compreende as questões de organização das disciplinas, disposição da carga horária, os processos de avaliação, etc. estará exposto às situações de conflito que poderiam ser evitadas se a rede de acolhida e acompanhamento fossem melhor estruturadas:

*Como é o sistema de avaliação? Ninguém me falou disso Quem me falou foi um colega. Acho que isso era o básico: qual sistema de avaliação? Eu não sabia que tinha disciplina anual eu fui descobrir isso com os alunos [...]. Como é que ninguém me falou isso? Os tipos de avaliação, quando é que eu tenho que postar a nota, como é que eu posso fazer. O sistema, poderia ser bem melhor, a forma de postagem das notas [...]. Foi bem recebido, mas não tive essas informações na recepção. Poderia ser melhorado! (Professor III)*

De acordo com Professor VII, seu ingresso na unidade foi seguido de cordialidade: “*a diretora me abraçou e disse seja bem vinda, a tua sala vai ser essa, me apresentou para*

*alguns colegas que não me conheciam, apenas isso*”. Mas, as narrativas a seguir, por sua vez, relevam as dificuldades de inserção à docência:

*[...] quando eu cheguei me falaram:- Vai ter uma reunião, o diretor vai te mostrar como as coisas funcionam! Não tive essa reunião! O que eu sei do instituto foi o que partiu daqui, dos colegas (Professor X)*

*Não tem nenhum preparo para receber quem chegou, nenhum! Isso tanto entre os professores, tanto quanto dentro do instituto. O instituto é enorme, tem cem professores. Nunca disseram olha isso aqui é formulário pra tal coisa e então, assim, não teve isso, a acolhida. (Professor VI).*

Marcelo Garcia e Vaillant (2017) explicam que o modo como o processo de institucionalização do professor iniciante é desenvolvido poderá ser responsável pelo bom desempenho desse docente em sua carreira. Reconhecemos que os conhecimentos mais generalizados da instituição são importantes e facilitam a colocação do professor iniciante em sua nova atividade, porém o vínculo das informações gerais com as substâncias – diretamente nas unidades acadêmicas que implicam diretamente no trabalho em sala de aula - potencializam uma inserção à docência diferente das habituais.

As pesquisas sobre os professores iniciantes na universidade, em sua grande maioria, apontam que este período é um estágio de insegurança, solidão e incerteza (PAPAI, MARTINS, 2010; CANCHERINI, 2009; STIVANIN E ZANCHET 2010). Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012) ao entrevistarem um grupo de docentes iniciantes no ensino superior, concluíram que a escolha pela docência acontece de forma aleatória, que os mesmos não se sentem preparados teórico e metodologicamente para desenvolver sua atividade e que vão aprendendo a serem professores com a prática desempenhada e, igualmente, alertam da inexistência do respaldo institucional. Corroborando com este cenário, o Professor V expressa: “*eu acho que a FURG poderia proporcionar mais, para a saúde, a informação e o bem estar do professor. O quê que eles oferecem?*”. Superar esse quadro exige uma reconstrução desse cenário. Como demonstrou a pesquisa de Stivanin e Zanchet (2014, p. 89)

*é preciso acompanhar os professores nos momentos iniciais da carreira e organizar atividades que lhes possibilitem momentos em que possam discutir mutuamente sobre sua condição de iniciante, sobre a complexidade da docência na universidade, sobre as teorias que fundamentam o ensino superior e, especialmente, sobre a possibilidade de manter as suas práticas educativas constantemente revisadas e aprofundadas ao longo de sua trajetória docente*

Morin (2008) nos ensina o que podemos compreender com uma organização recursiva. Nesta pesquisa, percebemos que o vínculo das ações entre a FURG e as unidades

acadêmicas deverão ser recursivamente interligadas. Neste sentido, a Professora XIII reflete que,

*a única coisa que eu senti falta foi no início, não tem a ver com a docência, mas mais em termos de uma apresentação geral das coisas, até do funcionamento das coisas básicas, do sistema. A gente tem uma apresentação na PROGEP de algumas coisas bem básicas, mas talvez dentro do instituto fosse legal também, alguém que tivesse uma experiência fazer uma apresentação.*

Logo, como reforça Morin (2008), o princípio recursivo quer explicar que todo sistema gerador é gerado pelo que gera. As dificuldades na compreensão da parte burocrática e das novidades que o ingresso na carreira universitária provoca, não deixarão de existir, mas como podemos observar, estão sendo ainda mais agravados em virtude das situações destacadas nas narrativas.

Também não queremos apenas pontuar que a recursividade dará conta da solução dessa situação. O operador recursivo nos alerta da falta de interação, porém, não basta interação é preciso igualmente o retorno, feedback, deste momento. De acordo com Professor VIII, “*A FURG não te ajuda em nada, nada! Eu comentava com os alunos que o único luxo que eu tinha/tive nesse tempo todo eram as vitoletas<sup>20</sup> que eu podia ir lá no XEROX*”. Em seus estudos, Marcelo Garcia e Vaillant (2017) apontam que “os programas de inducción ayudan a los docentes a insertarse en la realidad escolar de una forma más adecuada y controlada, lo que por lo general ocurre con el apoyo de mentores”. Sendo assim, no caso da FURG, não há ainda um programa de atendimento ao professor iniciante. Como destacaram os autores supracitados, estamos num momento em que as universidades precisam investir em programas de acompanhamento e de tutoria desses ingressantes. A inserção à docência não pode ser uma aventura, é claro que implica incertezas, mas não podemos deixar este momento, seja individual, espontâneo e, em alguns casos, catastrófico.

#### **4.3 Eixo narrativo III: A docência iniciante e suas múltiplas interações auto-exo-referenciais**

A docência não se limita à sala de aula, é claro que este espaço é um dos campos de ação do professor. Todavia, existem variadas tarefas e projetos que também estão articulados em sua atividade. Sendo assim, existem diversos processos de interações que se manifestam entre os sujeitos, os objetos e o meio (MORIN, 2008; 2002, MORAES, 2008). De acordo com o Professor II, “*eu escolhi, é o que eu quero, auxiliar na organização na nossa pós-*

---

<sup>20</sup> São fichas disponibilizando uma cota de xerox aos professores semestralmente.

*graduação! Então eu me candidatei junto com um colega para fazerermos isso*". Para este professor, seu trabalho não se limita ao ensino. O professor II também explica que

*Eu estou na comissão de curso, lá, por exemplo, eu leio todos os projetos, de mestrado e doutorado. Então estou sempre ativo e dentro de assuntos diversos do PPG. De certa maneira, estás atualizado, não quero sair, eu gosto de estar ali.*

Em contraponto, o Professor VI expressou que *"sou coordenador de curso agora. Uma das desvantagens de ser coordenador de curso, é porque apesar de tudo você faz, é um trabalho altamente burocrático que qualquer pessoa poderia fazer, não precisava ser professor. A única vantagem que eu tive foi de ter uma porta"*. Para Ferlanetto (2010, 138) *"exercer a docência não se resume em executar tarefas anteriormente planejadas, requer atuar em cenários que exigem, quase sempre, fazer algo diferente do previsto"*.

Tal situação nos levou a compreender o quanto a falta de orientação no período de inserção na docência universitária fragiliza o próprio entendimento da profissão. Se nos voltarmos aos desafios enfrentados pelos sujeitos, perceberemos que o professor necessita de atitudes e saberes que permitam criar situações de convivência com seus alunos e colegas, desenvolvendo, ao mesmo tempo, seu próprio estilo de docência e oportunidades de trabalho.

Nesse sentido, segundo os estudos sobre o trabalho docente de Tardif e Lessard (2009), a docência é uma atividade que acontece por meio das interações humanas, trabalha-se com, sobre e para seres humanos. Assim, os comportamentos, os contextos e os artefatos produzidos pelo professor são resultados das múltiplas interações que o constituem, conforme destacado pelo o Professor I: *"interajo com um número de pessoas fora da instituição é maior do que o número de pessoas que eu interajo aqui dentro."* Com relação as interações no contexto da FURG o Professor I afirmou *"[...] esse compartilhamento é entre os colegas e acontece principalmente nos inícios de semestre ou de ano letivo"*.

Há, na narrativa do Professor I, uma ideia força que precisa ser argumentada: há vínculo forte com pessoas de fora da FURG, oriundas principalmente das relações com o grupo de pesquisa frequentado durante a pós-graduação e o vínculo com o orientador *"[...] então a gente [professores universitários] tem essa facilidade, mesmo sem ter estrutura completa aqui, promover a formação de novas pessoas, no caso de mestres em física, através de colaboração externas"* (Professor I). As colaborações externas também aparecem na fala do Professor IV: *"estou envolvido com o grupo de pesquisa da UFRGS, isso muito mais pelo contato com orientador de doutorado que também faz parte, e essa é uma área que estou*

*pesquisando*”. Relata, ainda, que “[...] *uma das minhas maiores frustrações é a falta de parceria, não tem vínculo, o corpo docente não se importa, todo mundo fala muito e faz pouco. O Trabalho é sozinho [...]. As interações com meus colegas são em São Paulo, com meu orientador*”.

Todos os professores investigados revelaram que, em relação aos diálogos com outros professores iniciantes, nunca pensaram sobre o quanto seria interessante estabelecer este contato com os colegas em iguais condições. Ao mesmo tempo, afirmaram que não teriam tempo para inserir na sua agenda de trabalho encontro com outros professores iniciantes, uma vez que suas atividades já estão preenchidas pelo trabalho acadêmico, sobretudo com o ensino e com a pesquisa. Podemos observar mais um exemplo da fragmentação dos institutos e, até mesmo, no interior destes, uma vez que não há relatos de encontros formativos, apenas de reuniões de cunho administrativas ou por conta de demandas muito específicas. Os apontamentos de Moraes (2010) nos ajudam a ponderar que os docentes nem sempre têm compreensão do papel das redes de colaboração na sua vida acadêmica e que isso, quando alcançado pelos professores, poderá representar um movimento desenraizador de um modelo de ensino universitário de natureza tradicional. Mais do que isso, entendemos que a FURG passa, portanto, ao não estabelecer meios formais de interação entre os professores iniciantes, desestimula e, conforme expresso nas narrativas, fortalece o trabalho individual e, conseqüentemente, enfraquece as redes de interações e possíveis práticas docentes integradas.

Desta forma, recorreremos mais uma vez, ao pensamento complexo para melhor compreender esta realidade das múltiplas interações na docência iniciante. Morin (2002, p. 265) enfatiza que as interações expressam o conjunto das relações, das ações e das retroações que compõem os sistemas. Por sua vez, os sistemas são “uma inter-relação de elementos constituindo uma entidade ou uma unidade global” (MORIN, 2008, p. 131). Nesse sentido, seguindo uma organização de pensamento sistêmico, entendemos que algumas interações são involuntárias e inconscientes fazendo-se presentes na manutenção do nosso corpo biológico, por exemplo, e, por outro lado, algumas são conscientes, isto é, produzidas intencionalmente por nós e até mesmo pelos contextos em que circulamos e que coproduzimos mutuamente. De acordo com Professor VIII “*as interações com os outros professores são legais também, mas sempre tem um aluno envolvido, então por mais que a gente queira fazer uma interação, se o aluno é desmotivado aquilo também te desmotiva*”. O Professor X também narra que:

*As interações que mais me motivam são em sala de aula. Porque ver ou perceber que eles estão aprendendo é o objetivo. Ai é que 'esta', eu gosto muito de ser professora!*

*Eu tento mais contato com os professores, com os meus alunos de pós-graduação, de iniciação científica e os alunos da graduação, mas o mais forte é com os professores. (Professor XII)*

*Cientificamente, aqui com professores eu estou isolado. Eu não tenho nenhum professor que cientificamente troque figurinhas comigo. Eu tenho os alunos desse meu laboratório. (Professor VI)*

Nossos interlocutores expressam que existem variados elementos do sistema de ensino universitário que caracterizam a dinâmica dos processos pedagógicos. Se uma interação com os alunos motiva o professor, podemos dizer que a mesma é forte e gera uma reorganização que poderá desencadear transformações nas relações educativas. Por outro lado, no processo de inserção dos professores iniciantes, algumas interações podem ter implicações não tão positivas, conforme ocorreu para o Professor III “quando pego uma turma de quarenta alunos, é difícil fazer uma prova dissertativa, às vezes eu faço, eu passo, eu sou lento para corrigir, e daí demoro uma semana, duas, para corrigir as provas também desestimula”. Segundo o Professor IV, “[...]a dificuldade no primeiro ano foi justamente essa de organizar a ‘coisa’ [as tarefas da docência], isso me tomava bastante tempo, e o fato de tomar bastante tempo para aula diminui o tempo de pesquisa, então isso me aborrecia um pouco”. O planejamento e as estratégias metodológicas são atividades que compõem o trabalho do professor e, conforme as narrativas, tais atividades podem gerar dificuldades. Entendemos que mesmo parecendo ser pouco significativa para o Professor IV organizar o seu planejamento, por exemplo, tal ação poderá ser determinante na organização da sua próxima aula ou das suas atividades no próximo semestre. Nessa perspectiva, podemos constatar que as interações mais significativas para os professores iniciantes são as entre aluno e professor, sendo essas, muitas vezes, elementos que orquestram suas ações em sala de aula. Conforme depoimento do Professor V,

*eu gosto de interagir com a graduação, principalmente, mas o retorno com aquele sentimento sei que eu tenho uma obrigação, que vai me demandar muito. Eu estou fazendo um trabalho que é muito legal, que é trabalhar na formação de pessoas, ou seja, é bastante gratificante tu ver depois teus alunos ocupando cargos ou passando em concursos*

Seguindo o pensamento de Tardif e Lessard (2009, p. 235) as interações professor e aluno caracterizam o trabalho docente, “[...], pois o essencial da sua atividade consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos”. Desse modo, visto como uma profissão complexa, a docência universitária não é redutível a fatores

puramente metodológicos, teóricos ou estruturais, mas, também, por valores, pela ética, pela dialógica e pela estética. A docência jamais será inteiramente explicada, contudo, nossas análises mostram que a formação docente na condição iniciante nunca será suficientemente teórica ou metodológica. A realidade da atividade do professor é composta por laços e variadas interações advinhas do sujeito, da sociedade, do meio ambiente, das ideias, ou seja, “[...] é uma comunidade epistêmica, isto é, uma profissão que possui e aplica saberes especializados, mas está longe de ter as certezas [...]” (MONTEIRO, 2015, p. 138).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A alternância de interações no processo de iniciação à docência, dá suporte e sustenta a auto-ecoformação dos professores. No decorrer das suas experiências, entre os diferentes tipos e níveis de interações, o professor iniciante vai traçando seu perfil docente de maneira interativa e auto-ecoorganizadora. Isso quer dizer que as pessoas, os objetos e os contextos intervêm em nossas emoções e dão origem a maneira em como nos manifestamos diante das situações.

Entendemos que a fragilidade ecoformativa prejudica a consolidação de uma consciência de formação comum ao magistério superior, fragilizando a criação de redes de interação bem como o ‘intermédio das consequências’. É o momento da instituição pensar em alternativas para dar conta das necessidades desses docentes, de intermediar auto-ecoformação. Outra alternativa, são os projetos de docência compartilhada ou assistida. Porém, não queremos responsabilizar a FURG pelas angústias dos professores iniciantes, de maneira geral, aqui no Brasil, estas são experiências muito pontuais e não estão presente na maioria das universidades (MARCELO GARCIA E VAILLANT, 2017).

Definitivamente, a docência acontece nesse cenário - incerto e sensível - ela não é um conceito que precisa ser descrito e explicado, uma vez que se desenvolve de maneira singular na vida de cada professor. Nesta análise, estamos entendendo os professores, nossos interlocutores, como sistema aberto e a instituição universitária como um ambiente organizador das suas vivências, deste sistema de sistemas. Assim, o processo de inserção à docência é, ao nosso olhar, um período flexível e, ao mesmo tempo, instável, referindo-se ao sujeito ou à própria instituição. É como vimos, um processo existencial nutrido por experiências de interação variadas que modificam o próprio docente, o motivando ou desmotivando para/com sua relação com o magistério.



Entendemos que a inserção e iniciação à docência universitária é um processo de auto-eco-organização nutrido de interações auto e exo-referenciais. Trata-se de um fenômeno que atravessa a constituição do ser professor, o mesmo não se produz sozinho, é retroalimentado por uma rede de interações sustentada de sentimentos e de acontecimentos. Desse modo, compreendemos que a iniciação à docência necessita de uma ideia organizacional (MORIN, 2002): trata-se da relação partes e todo. O pensamento complexo nos ensina que as interações existem mesmo na individualidade, nosso corpo biológico é um exemplo disso; nós somos o que nós mesmos produzimos. Há uma relação auto-eco-organizadora, entre si (eu), como eu me identifico e compreendo, e o meio – regional e planetário - que orientam nossas ações.

Ao compartilharem suas angústias e compreensões sobre a docência, os professores entrevistados, destacaram que terem alcançado uma vaga como professor efetivo na universidade vem de um desejo muito pessoal de ter um trabalho que permita fazer pesquisa, contribuir com a formação do outro e sustentar-se. Logo, a pesquisa mostrou que a auto-organização da formação é predominantemente uma ação solitária no desenvolvimento profissional do professor iniciante. Há uma responsabilização do professor “eu aprovei”, “eu sou o professor”, “eu dou aulas”, “eu formo pessoas”. O Eu representa também o valor agregado ao trabalho desenvolvido pelos docentes e, igualmente, o compromisso assumido com a carga cultural em estar numa profissão que exige retorno social. Constatamos que os professores entrevistados não encontram-se entre si, impossibilitando a criação de novas organizações dos processos pedagógicos.

A análise das entrevistas revelou que os professores iniciantes entendem que precisam estar metodologicamente preparados para dar aulas, porém, não se sentem seguros e não sabem o que fazer. Suas práticas em sala de aula vão sendo reorganizadas de acordo com as experiências com os alunos. Não há relato de inovações ou renovações em estratégias metodológicas, mas há, por parte dos novos professores, uma ansiedade de maior investimento em sua formação pedagógica. Todos os professores demonstraram preocupações com sua postura em sala de aula, sua relação com os estudantes e em como estariam contribuindo na formação dos mesmos.

Assim sendo, entendemos que é importante que os professores que estão ingressando no magistério superior sejam para além de recepcionados pela instituição, mas também, acompanhados sistematicamente. A dimensão heteroformativa é muito importante na

iniciação à docência. Nas narrativas analisadas, o caráter heteroformativo é uma das lacunas apontadas pelos professores, pois existem algumas causalidades na docência que não podem e nem devem ser resolvidas individualmente. Podemos observar com a pesquisa que os professores ingressos em áreas que não tem interação com o campo da educação, sentem-se fragilizados e desassistidos. Reorganizar essa situação indica que a formação de saberes específicos da docência reflete diretamente sobre a prática pedagógica e podem auxiliar no enfrentamento dos desafios e das dúvidas que interpelam os novos professores neste momento. Logo, a instituição de trabalho, *locus* da ação do docente universitário, é resultado das interações que a produzem e, igualmente, dos sujeitos que a constituem. Sendo assim, a maneira como a inserção do professor universitário iniciante é desenrolada institucionalmente poderá intervir na saúde e bem estar desse docente e no aumento da qualidade do próprio ensino universitário.

Nas palavras de Morin (2002, p. 261) “o todo enquanto todo retroage sobre as partes, que, por sua vez, retroagem sobre o todo [...] o todo é mais do que uma realidade global, é um dinamismo organizacional. Para Marcelo Garcia e Vaillant (2017) alguns fatores podem facilitar ou dificultar o processo de iniciação à docência. Neste sentido, quando as instituições pensarem de maneira organizacional na fase de inserção do professor iniciante, chegaremos a um nível de autoprodução e de auto-eco-organização da docência que permitirá compreender os modos pelos quais os professores iniciantes auto-exo-experimentam a docência universitária e de como estão autoproduzindo-se e auto-organizando suas ações na universidade num contexto solidário e troca e partilha de conhecimentos.

Observamos que os motivos que levam esses profissionais à docência universitária decorrem da própria vivência na universidade, principalmente, nas experiências na pós-graduação. Há um ‘choque de realidade’ com a ação pedagógica porque os professores investigados simplesmente não sabem o que fazer ou como fazer. Não estamos em busca de uma orientação programada para docência, mas contudo, o que acontece na maioria das vezes, é que grande parte da motivação para carreira universitária vem da pesquisa, ficando o ensino como consequência. O que queremos colocar em discussão não é a mudança deste perfil, mas que as instituições se responsabilizem organizacionalmente por estes sujeitos.

Nesse sentido, a interação é uma noção necessária na dinâmica institucional. Trata-se da ideia organizacional em movimento, da inter-retroação entre as unidades acadêmicas,

professores iniciantes e universidade, interligados e em comunicação constituindo uma placa giratória que irá produzir elementos, por meio das intenções; analisar as condições existenciais, intermediando as consequências, permitindo reorganizações e transformações ajustadas a cada sujeito e contexto. Enfim, compreendemos que são as interações entre os diferentes componentes, elementos e sujeitos que produzem a inserção do professor iniciante e quanto mais interações, mais diálogos e melhor será este período, marcando positivamente o desenvolvimento profissional desses professores.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BECA, Carlos E; BOERR Ingrid. El proceso de inserción a la docência. In.: MEDRANO, Consuelo Vélaz de; VAILLANT Denise (Orgs.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Colección METAS EDUCATIVAS 2021: OEI en colaboración con la Fundación Santillana, 2010. p. 109-118.
- BOUZADA, Valéria Christina Parreiras Costa; KILIMNIK, Zélia Miranda; Oliveira Luiz Cláudio Vieira de. Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. ReCaPe – **Revista de Carreiras e Pessoas**. v. 2, n. 1, p. 1-18, 2012.
- BOZU, Zoia. Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 51/3, p.1-15. Enero de 2010.
- CANCHERINI, Ângela. A socialização do professor iniciante: um difícil começo. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.
- CATANI, Denise Barbara. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e processos de formação. In.: BARBOSA, Raquel Lazzari. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 119-130.
- CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.9, n. 26, p. 81-90, Jan./ abr. 2009.
- CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In.: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES; CNPq, 2010.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Tradução grupo de pesquisa narrativa e educação de professores UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- FEIXAS, Monica. El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de docência universitária**, v. 2, n.1, p. 1-17. Universidade de Murcia, 2002.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. Docência, experiência e transdisciplinaridade. In.: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010. p. 137-150.

GALVANI, Pascal. A autoformação numa perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In.: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRION, 2002, p. 2-19. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/autoformacao.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2016.

GALVANI, Pascal; PINEAU, Gaston. Experiências de vida e formação docente – religando os saberes. In.: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (Orgs.). **Os sete saberes necessários à educação do presente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 185-225.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação superior: a entrada na docência universitária. In.: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2010. p. 1-16. Disponível em:<  
<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Int.pdf>> . Acesso em: 18 jun. 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise V **Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica**. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 out./dez. 2017. p.1224-1249.

MONTEIRO, A Reis. **Profissão Docente: profissionalidade e autoregulação**. São Paulo: Cortez, 2015.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes, Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHN – Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In.: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010. p. 21-62.

MORIN, Edgar. CIURANA, Emílio Roger ; MOTTA Raul. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Amriza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Método I: a natureza da natureza**. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **Método II: a vida da vida**. Trad. Juremir Machado da Silva 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Método III: o conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6ª ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sobrado Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** 8ª e. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da **realidade nacional**. In.: **MOROSINI, Marília Costa (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 15-33.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: paideia, Bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja. (Org.). **Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014. p. 208-222.

PAPI, Silmara de Oliveira; MARTINS, Pura Lúcia. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.26, n;3, p. 39-56, dez, 2010.

PETRAGLIA, Izabel. Educação e complexidade: os sete saberes na prática pedagógica. In.: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (Orgs.). **Os sete saberes necessários à educação do presente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 129-148.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência e ensino superior: construindo caminhos In.: BARBOSA, Raquel Lazzari. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 267-278.

PINEAU, Gaston. **A Autoformação no decurso da Vida**. In.: CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar. s/d. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/autopineau.pdf>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In.: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

STIVANIN, Neridiana Fabia; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib Programas de Inserção à docência: percepções de professores universitários. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Volume 06 / n. 11 ago/dez. 2014. p. 79-90.

STIVANIN, Neridiana Fabia; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib. Pesquisar e ensinar: desafios e perspectivas apontadas pelos docentes universitários iniciantes. In.: **Anais VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul -ANPED SUL**. Formação, ética e Políticas: Qual pesquisa? Qual Educação? Londrina- Paraná. 2010. p. 1-13.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

## 5. CAPÍTULO IV

### 5.1 A PESQUISA QUE LAÇA E ENLAÇA O PROFESSOR INICIANTE: EMERGÊNCIAS DA DIALÓGICA<sup>21</sup>

**Resumo:** Os professores universitários iniciantes estão ingressando na carreira do magistério superior com as competências de pesquisa consolidadas e é a maturidade nessa área que, comumente, lhe confere prestígio. Nesse sentido, consideramos que a presença da pesquisa na trajetória dos professores universitários iniciantes é uma característica a ser analisada. Por isso, constituímos este estudo objetivando compreender como se organiza a atividade de pesquisa científica na inserção do professor iniciante. A investigação caracterizou-se pela abordagem qualitativa e teve como sujeitos treze professores universitários, com até três anos de docência. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas e analisados utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que resultou em dois discursos: 1) A pesquisa que laça o professor à docência universitária e 2) A pesquisa que enlaça e também enreda o professor iniciante ao ensino universitário. Com base nesses discursos constatamos que as formações pedagógicas assumem um papel decisivo num nível de referência para orientar e fortalecer o vínculo dos novos professores aos processos e dinâmicas de ensino. Salientamos, também, que é preciso fortalecer o campo da pedagogia universitária nos contextos institucionais.

**Palavras-chave:** Professor iniciante. Pesquisa. Formação docente. Ensino e pesquisa.

The beginning professors are entering the career of the higher teaching profession with the consolidated research competences and it is the maturity in this area that, commonly, gives it prestige. In this sense, we consider that the presence of research in the trajectory of the beginning university teachers is a characteristic to be analyzed. Therefore, we constituted this study aiming to understand how the scientific research activity is organized in the insertion of the beginning teacher. The research was characterized by the qualitative approach and had as subject thirteen university professors, with up to three years of teaching. The data were produced through interviews and analyzed using the Collective Subject Discourse (DSC) technique that resulted in two discourses: 1) Research that links the teacher to university teaching and 2) Research that links and also entangles the teacher beginner to university education. Based on these discourses we find that pedagogical formations play a decisive role at a reference level to guide and strengthen the bond of new teachers to the processes and dynamics of teaching. We also point out that it is necessary to strengthen the field of university pedagogy in institutional contexts.

**Keywords:** Beginning teacher. Search. Teacher Education. Teaching and research.

## 1. INTRODUÇÃO

---

<sup>21</sup> Este capítulo encontra-se no prelo e será enviado para uma revista após a defesa desta tese.

A tarefa dos professores universitários investigadores, produtores de conhecimento e formadores de profissionais, diferencia-se, por exemplo, do trabalho dos que se dedicam ao ensino e aprendizagem na Educação Básica. Nesse sentido, compreendemos que há variados conhecimentos e inovações sendo produzidos na universidade. A sociedade, por sua vez, beneficia-se e utiliza-se dessas descobertas e atribui aos docentes universitários a responsabilidade em formar bons profissionais. Trata-se de uma relação de confiança e credibilidade entre sociedade e universidade (ZABALZA, 2004). Almeida e Pimenta (2011) afirmam que a atuação do professor na Educação Superior tem forte repercussão na sociedade, uma vez que está sob sua responsabilidade a formação de novos quadros profissionais. Por sua vez, a pesquisa científica, sendo uma atividade marcante na ação do docente universitário não apenas sistematiza o conhecimento dentro da universidade, mas amplia o campo teórico e técnico nas variadas áreas do saber, podendo impactar na vida cotidiana, resultando em benefícios econômicos, culturais e sociais.

Na universidade, a prática docente necessita articular o ensino com a pesquisa, nutrindo-se dessas ações. A pesquisa amplia os horizontes dos sujeitos envolvidos e estende-se aos outros com seus resultados. O ensino, quando aberto a renovação, mobiliza as inquietações dos professores e alunos, dá novos sentidos as interpretações casuais, ressignificando, por sua vez, a própria pesquisa produzindo novos saberes e oportunidades para reflexão.

No entanto, para Kourganoff (1990), no contexto universitário o ensino e a pesquisa tem um modo de ligação anacrônico e ineficaz. No que diz respeito à pesquisa científica, Kourganoff (1990) explica que nem sempre as atividades de ensino e de pesquisa conseguem ser bem desenvolvidas por uma única pessoa. O autor afirma que há uma aptidão que poderá tender mais para um lado do que para o outro e o desequilíbrio entre essas duas tarefas da docência se dá pela insuficiência do ponto de vista formativo da universidade para/com seus docentes.

Dialogando com Cunha (2009) é importante compreender que existe pouco valor agregado ao conhecimento pedagógico na universidade. Kourganoff (1990) defende que as tradições da organização da carreira universitária impactaram o modo de enxergar o professor universitário: o prestígio advém do domínio do conhecimento, de um especialista e no que ele produz sobre sua especialidade. Dadas às condições históricas e culturais, é necessário compreender que “a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do

professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação” (CUNHA, 2009, p. 85). Disso se depreende que, embora o ensino seja a atividade educativa e primordial na universidade, o mesmo ainda pode ser menos reconhecido em relação à pesquisa científica.

No entanto, ao traçar um olhar crítico para a difícil relação ensino e pesquisa na universidade, consideramos interessante ressaltar algumas redes, por exemplo, os professores que desenvolvem pesquisa com estudantes da graduação, incentivando a iniciação científica, assim como não podemos deixar de salientar o trabalho na pós-graduação, orientando os pós-graduandos. Essas atividades envolvem ensino e pesquisa, ainda assim, às vezes, o que falta é a compreensão de como se produzem os processos de aprender, de ensinar e de pesquisar na universidade.

Apesar disso, há também outra face da pesquisa científica, de cunho individual, que é a busca da produtividade. Kourganoff (1990) já alertava para esta situação, pois para o autor, como não há uma discussão e preocupação pedagógica oficial na universidade, os professores universitários cercam-se das suas especialidades na pesquisa. Advém desse íterim certa competitividade gerada no processo de produção e aquisição de conhecimento. Podemos dizer que, atualmente, diante da escassez de recursos financeiros públicos, a captação de fomento para pesquisa institucionalizada é um dos fatores que induz o professor universitário a produzir em quantidade e em excelência visando alcançar fundos públicos ou privados para dar continuidade às suas investigações.

Diante desse quadro, é possível constatar a complexidade da pesquisa na ação do professor universitário. São muitas as atividades integradas à prática da investigação: o estudo, a gestão do tempo e do trabalho, a organização da escrita, elaboração de projetos e relatórios, orientações, entre outras atividades e todas deveriam estar em interação com o ensino. O que está nos instigando é justamente a relação complexa envolvida na compreensão da interação permanente da pesquisa científica com o as atividades de ensino.

A desconexão entre ensino e pesquisa na cultura universitária é um fato e uma das causas pode ser a organização das atividades do professor universitário. A docência está em interação entre parte-todo ininterruptamente, cada uma das tarefas que o professor desenvolve retroalimentam suas interações com o outro, seja o estudante, o colega professor ou, até mesmo, os dados de uma pesquisa. No entanto, nossa lógica binária de organização do pensamento, nos ensinou a separar as tarefas e não a integra-las. Ou seja, na organização do



trabalho docente tendemos a separar nossos afazeres por categorias e, a partir delas, elencar prioridades de acordo com as nossas preferências. Logo, se o que mais seduz na docência universitária são as atividades de pesquisa, as mesmas estarão em primazia em sua atuação profissional.

Nessa perspectiva, acreditamos que os professores universitários iniciantes estão ingressando na carreira do magistério superior com as competências de pesquisa consolidadas. Mais especificadamente, os novos professores trazem consigo experiências advindas de uma trajetória acadêmica, muitas vezes, marcada por vivências na pesquisa, como, por exemplo, o envolvimento nos grupos de pesquisa, a iniciação a pesquisa via políticas institucionais e sua trajetória na pós-graduação.

Nesse sentido, consideramos que a presença da pesquisa na trajetória dos professores universitários iniciantes é uma característica a ser analisada. Por isso, constituímos este estudo pensando em compreender como se organiza a atividade de pesquisa científica na inserção do professor iniciante. Não podemos negar que a ampliação das funções docentes nos mostra que suas ações superam a sala de aula, pois a prática profissional do professor universitário tem se diversificado em múltiplas funções e atividades, mas questionamo-nos: quais as prioridades do professor universitário iniciante? Que dimensão a pesquisa científica ocupa na iniciação à docência?

Inicialmente, são apresentadas as múltiplas atividades do trabalho docente as atividades que caracterizam a docência no ensino superior? Qual papel da pesquisa científica na sua escolha profissional, o lugar da dimensão pedagógica na ação docente, entre outros aspectos. Na segunda parte do texto, apresentamos a metodologia do trabalho de pesquisa e a categoria de análise. Por fim, são destacadas, respectivamente, os potenciais e os dilemas da pesquisa no processo de iniciação à docência.

## **2. A PESQUISA E O ENSINO: O PAPEL DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA NA AÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE**

A docência na universidade vem sendo uma opção para profissionais que buscam uma carreira que envolva a pesquisa. Esta tendência tem sido observada no que se refere aos professores iniciantes na universidade. Muitos têm chegado ao magistério superior com pouco ou nenhum conhecimento acerca da profissão docente, mas nutridos por um interesse no campo da pesquisa.

Nessa perspectiva, entendemos que quando não há compreensão das especificidades da função docente, agravam-se as dificuldades em conciliar ensino com a pesquisa na condução da aula universitária, uma vez que o professor poderá não conseguir organizar as situações de aprendizagem ou transpor seus conhecimentos e habilidades investigativas para sua atuação. Desse modo, identificamos que a incipiente compreensão da dimensão pedagógica na atuação do professor universitário é alarmante e quando pensamos nos desafios que esses profissionais enfrentam na iniciação à profissão, muitas vezes, sem amparo ou orientação, este quadro torna-se ainda mais complexo. Sendo assim, de acordo com Masetto (2003, p.13),

só recentemente os professores começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

Acerca dessa situação, Kourganoff (1990) pondera que a docência universitária não pode ser um depósito de pesquisadores e que não podemos deixar que pesquisa constitua-se como referência de identidade do professor. No entanto, Franco (2011, p. 165) insiste que “[...] a prática docente é, antes de tudo, o exercício de convicções que foram tecidas histórica e coletivamente”. Isso quer dizer que não podemos negar que o professor universitário iniciante já é, em grande parte, um pesquisador. Porém, suas atividades profissionais não limitam-se aos seus conhecimentos sobre a pesquisa científica. Como lembra Morin (2006), não podemos cair na armadilha do discurso do especialista.

Neste sentido, entendemos que a dimensão pedagógica precisa ser considerada como medida estratégica na formação continuada dos professores iniciantes numa perspectiva individual e coletiva (institucional) posto que “se iniciativas individuais são louváveis e necessárias, não é possível responsabilizar apenas essa dimensão da formação. É preciso que o poder público e as Instituições de Educação Superior assumam sua parte [...]” (CUNHA, 2010, p. 34).

Assim, entendemos também que docência universitária requer processos reflexivos sistemáticos, pois desenvolve-se em meio a imprevisibilidade, a incertezas, a dilemas e a desafios. No processo educacional da Educação Superior, precisamos fortalecer a compreensão da docência como um campo de conhecimento específico (PIMENTA; ANASTASIOU; 2010), uma vez que é imprescindível a interação entre o conhecimento teórico-acadêmico com o contexto educativo, bem como a “[...] preparação no campo

específico e no campo pedagógico de seus docentes” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 38).

Nesse sentido, no que concerne as condições de atuação dos professores iniciantes é mister o fortalecimento de uma matriz pedagógica – em co-produção contínua-, pois “inexiste a reflexão coletiva sobre as atividades de ensinar e aprender que realizam” (CUNHA, 2011, p. 451). Para isso não existe uma solução unívoca ou uma saída absoluta e radical. O que queremos dizer é que os professores iniciantes estão sendo inseridos nas universidades sem a devida atenção à própria complexidade do ato educativo, “[...] pois a universidade não institui um lugar onde se produzam e se distribuam conhecimentos pedagógicos aplicados à educação superior” (CUNHA, 2010, p. 293). Por isso, a pedagogia universitária nos auxilia na reflexão e no reconhecimento de que “[...] a preparação para pesquisa não contempla os saberes da docência e, muitas vezes, desestimula os professores a essa função” (CUNHA, 2010, p. 294).

Assim, a organização do trabalho docente envolve diferentes níveis de atuação, em que não basta ‘dar’ ou ‘transmitir’ o conteúdo, é preciso compreender também: a) a missão da instituição; b) o currículo do curso e o perfil dos estudantes; c) o planejamento do ensino e d) a retroação do ensino (avaliações, atividades e orientações), entre outros aspectos. Esses são saberes próprios da profissão professor e necessários ao ensino, não são conteúdos exclusivamente técnicos e gerenciais, são antes de tudo, conhecimentos pedagógicos.

Sendo assim, visando ampliar as virtudes e teia complexa que envolve os saberes pedagógicos, buscamos em Tardif e Lessard (2009), as contribuições referentes às particularidades do trabalho docente. Os autores relatam que o mesmo pode ser definido como uma atividade heterogênea, na qual encontram-se ações relacionadas aos objetivos reais (o que se pretende com a disciplina e/ou conteúdo), às normas (o contrato didático), às ações tradicionais (as intervenções pontuais e normativas) e às ações afetivas (as relações interpessoais que nutrem a prática docente). Para desenvolver tais ações, são necessários algumas estratégias e saberes que potencializem um horizonte possível para concretização das intenções educativas. A prática pedagógica não se auto-produz, ela é eco-hetero produtora, ou seja, por trás de qualquer ação co-existem uma composição de saberes, alguns de origem mais instrumental e outros mais implícitos que arranjam ‘o que’, ‘o como’, ‘o por que’, o ‘para que’ e o ‘para quem’ do processo de ensino.

Cunha (2010, p.19), do mesmo modo, registra que os saberes docentes são “heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens”, os mesmos, integram-se e se

reorganizam de acordo com o objetivo de aprendizagem desejado. Em outras palavras, segundo a autora, existem variados saberes que caracterizam a dimensão pedagógica da docência, sendo eles: a) saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; b) saberes referentes a dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e processos de formação; c) saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem; d) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; e) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; f) saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; e, g) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Não obstante, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 71), explicam que na atuação docente existem os saberes da área do conhecimento, os saberes pedagógicos, os saberes didáticos e os saberes da experiência e que todos estão em articulação, portanto,

[...] é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensino é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer o valor da dimensão pedagógica na formação contínua do professor, seja o iniciante – foco desse estudo-, ou até mesmo os já experientes. No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, a valorização da pedagogia universitária representa para a carreira no magistério superior, a prática educativa do professor universitário, na qual ele deve embasar-se em seus conhecimentos especializados e pedagógicos. Trata-se da reintegração teórico-prática da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão que, em articulação, potencializa o ensino universitário ao desviar-se cada vez mais da “[...] ideia de que quem *sabe fazer sabe ensinar*” (CUNHA, 2009, p. 84) que vem sustentando o recrutamento dos professores na educação superior.

Para Libanêo (2011), na docência o professor pode usar os elementos da própria atividade de pesquisa como recurso metodológico para sua ação em sala de aula. Franco (2011) também defende a proposta de fazer da sala de aula um espaço de pesquisa no trabalho do professor universitário. Iniciativas como pesquisa-ação, investigação narrativa, histórias de vida, entre outras, segundo os autores, podem incentivar o professor universitário a relacionar seu trabalho em sala de aula com suas propostas investigativas articulando a tríade ensino-pesquisa-extensão.

Ainda, no que diz respeito ao ensino-pesquisa-extensão Cunha (2011, p. 448) explica que “não houve um aprofundamento da expressão “indissociabilidade” na sua condição de impacto epistemológico nos processos de ensinar e aprender”. Desse modo, a bandeira ensino-pesquisa-extensão necessita de reinvestimento político e institucional e de análise crítica para não continuar em um nível estável de pouco reconhecimento e ativação na prática docente. Se a curiosidade, a investigação, a produção de conhecimento são marcas da docência na Educação Superior, precisamos que a pesquisa científica potencialize a qualificação das ações pedagógicas favorecendo “[...] o exercício da condição intelectual do professor” (CUNHA, 2010, p. 23).

Será pertinente, no entanto, afirmar que a docência envolve conhecimentos e saberes intersubjetivos, para além de propostas de formações continuadas instrutivas ou puramente técnicas. Quando lançamos a crítica ao lugar privilegiado da pesquisa com relação ao ensino na universidade e dizemos que os novos professores não sabem, muitas vezes, como lidar com esse dilema, queremos atentar que a tarefa educativa do docente está permeada de valores e princípios pessoais e públicos, os quais precisam ser considerados institucionalmente.

Destacamos, também, que se os professores que ingressam na universidade dispõem de poucos conhecimentos pedagógicos e parte disso se dá porque

as políticas e as normas regulatórias da formação e da carreira do professor universitário continuam baseadas na concepção que se afasta da relação ensino e pesquisa. Os Programas de Pós-Graduação têm a pesquisa como eixo e se preocupam em formar pesquisadores especializados. (Cunha 2011, p. 449)

Ao contrário do que se possa pensar, o processo formativo não se encerra com a pós-graduação. O professor universitário, por desempenhar um papel de articulador do conhecimento e da reflexão crítica, deve ser ele mesmo um constante aprendiz e questionador da realidade em prol de seu próprio desenvolvimento profissional. Porém, igualmente, requer apoio institucional.

### **3. CAMINHO METODOLÓGICO**

A organização metodológica desta pesquisa é de natureza qualitativa e foi subdividida em quatro etapas. Primeiramente foi feito um contato com a Pró-reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoal – PROGEP da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A partir disso, tivemos acesso a lista de docentes contratados, via concurso público, no período

de 2013 a 2015. De acordo com essas informações, ingressaram como professor<sup>22</sup>, 195 profissionais neste período. Tendo como interesse da pesquisa os professores iniciantes utilizamos os seguintes critérios para constituição da amostra: a) ter na docência universitária sua primeira experiência como professor; b) ter no máximo 3 anos de atuação; c) ser licenciado ou bacharel; e, d) ser doutor na sua área do conhecimento.

Definido o perfil dos sujeitos partimos para a segunda etapa, na qual buscamos, através de uma pesquisa nos currículos *lattes*, o mapeamento dos docentes que apresentassem as características expressas acima e chegamos a um grupo de 48 docentes. Dessa amostra treze sujeitos aceitaram o convite de participação nesta pesquisa.

Em continuidade ao desenvolvimento metodológico desta pesquisa, utilizamos uma entrevista semiestrutura como instrumento produtor de dados. A mesma foi organizada em três blocos: o primeiro buscou os interesses e motivos pela escolha da profissão; o segundo pautou sobre o processo de inserção à docência e o último sobre o trabalho docente e suas experiências neste período. Após a transcrição das entrevistas optamos como estratégia de análise, o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que tem por finalidade estabelecer um caminho sistemático-analítico que parte de discursos individuais para dar voz a uma coletividade (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2005). Justificamos a escolha por esta metodologia, a partir do perfil dos professores investigados, uma vez que estes compõem um grupo com características específicas possibilitando um exercício analítico capaz de produzir e expressar os sentidos e significados na explicação do fenômeno estudado.

Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 19) explicam que ao organizar a análise devemos pensar que os discursos não se reduzem a uma única categoria pois “[...] com pedaços de discursos individuais, como um quebra-cabeça, tantos discursos sínteses quantos se julgarem necessários para expressar dada “figura”, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno”. Nessa perspectiva, para chegar ao eu coletivizado foram realizadas as quatro operações metodológicas: as Expressões-Chaves (ECH) que são as transcrições literais da entrevista; após foram identificadas as Ideias Centrais (IC), ou seja, o significado do discurso individual de cada professor; a terceira operação foi a de Ancoragem (AC) que é o reconhecimento das marcas discursivas recorrentes das falas dos professores. A última etapa

---

<sup>22</sup> A lista de docentes admitidos foi cedida pela Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas da referida instituição.

foi buscar as ancoragens recorrentes em cada discurso para constituir a produção do Discurso do Sujeito Coletivo.

Em nossa análise, demos forma a dois discursos: no primeiro nomeado ‘a pesquisa que laça o professor à docência universitária’ agrupamos as expressões chave que tinham como ideias centrais ‘pesquisa e docência’; ‘motivação pela profissão’ e ‘secundarização do ensino’. O segundo discurso intitulado ‘a pesquisa que enlaça e também enreda o professor iniciante ao ensino universitário’, foram reunidas as expressões chave que continham as seguintes ideias centrais: ‘ensino, pesquisa e extensão’, ‘pesquisa e docência’, ‘organização do trabalho do professor’ e ‘formação e dimensão pedagógica’. Assim, a seguir apresentaremos os dois discursos na íntegra e as análises potencializadas pelos mesmos.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS: A PESQUISA QUE LAÇA E ENLAÇA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE**

##### **DSC 1: A pesquisa que laça o professor à docência universitária**

Para conseguir fazer aquilo que desejamos, que é fazer pesquisa, é preciso estudar, fazer uma graduação, fazer mestrado, fazer doutorado e, se você quiser um emprego no Brasil para fazer pesquisa, o vínculo que teria que fazer era com uma universidade na qual teremos que dar aula. Então, para fazer aquilo que gosto, que é pesquisa também deveria dar aula. Meu sonho era fazer pesquisa mas como não existe a pesquisa desvinculada do ensino superior eu virei professor. Ou seja, foi a pesquisa que me levou chegar na docência. Não planejava ser professor, planejava trabalhar com pesquisa. Eu me envolvi muito na pesquisa do mestrado e vi que era isso que eu queria fazer, aí surgiu o doutorado, eu entrei e depois passei no concurso aqui na FURG. Não existe, no Brasil, só a profissão de pesquisador, então quem faz pesquisa é o docente. Assim, talvez a docência tenha vindo como uma consequência da pesquisa. Na verdade não foi uma escolha pela atuação como docência no ensino superior, mas sim como pesquisador. A pesquisa, por exemplo, para matemático é basicamente na universidade, você não tem muita atuação fora disso. Na química também, são difíceis os lugares que nós conseguimos fazer pesquisa fora a universidade. O foco da docência na universidade é a pesquisa, então para ser sincero, a gente até discutia enquanto eu era aluno lá do mestrado e doutorado que a pós-graduação é muito forte em termos de pesquisa peca na nossa formação docente. A carreira docente ela é isso, não é bem a docência, daqui a pouco você tem que trabalhar com gestão também, então é muito maior. Esse é o desafio, de conseguir fazer várias coisas as vezes muito diferente ao mesmo tempo.

A motivação inicial pela docência na universidade é a pesquisa. O DSC 1 revela o quanto é marcante este aspecto na história dos professores investigados. Trata-se, portanto, de propiciar um olhar atento para este grupo e para os motivos que os trouxeram à docência.

Compreendemos que o ingresso como professor na universidade, no que diz respeito ao discurso, é parte de um sonho profissional de ser pesquisador e como no Brasil as instituições que tem mais força e estabilidade nesse sentido são as universidades, constituem-se como o lugar privilegiado e a primeira opção desses sujeitos:

Não existe, Brasil, só a profissão de pesquisador, então quem faz pesquisa é o docente [...]A pesquisa, por exemplo, para matemático é basicamente na universidade, você não tem muita atuação fora disso. Na química também, são difíceis os lugares que nós conseguimos fazer pesquisa fora a universidade. (DSC1)

No entanto, a partir desse momento, a passagem de ex-aluno da pós-graduação para professor universitário, muitas vezes, em movimento acelerado, exige competências que estão além da pesquisa e que dizem respeito ao planejamento de estratégias pedagógicas, as quais ultrapassam a transmissão/apresentação de um determinado conteúdo.

Feixas (2004) argumenta que os apoios institucionais e departamentais são essenciais para que os professores possam transformar suas concepções com relação ao trabalho na universidade. É evidente no DSC 1 a afinidade com a pesquisa e a inserção na universidade em decorrência dessa atividade, ademais, “para fazer pesquisa o vínculo que teria que fazer era com uma universidade na qual teremos que dar aula” ou “para fazer aquilo que gosto, que é pesquisa também deveria dar aula” (DSC 1). Desse modo, segundo o discurso, notamos que a familiaridade é com a pesquisa, sendo o ensino um contexto basicamente desconhecido por estes docentes.

Marcelo Garcia (2010) afirma que somente no processo de inserção profissional é que os professores iniciantes compreendem as normas, os valores e as condutas do trabalho como professor. Antes disso, pela falta de conhecimento da cultura profissional que caracteriza a docência, esses novos professores, no cotidiano das suas atividades, colocam a pesquisa como única fonte de motivação profissional e, ao isolar a pesquisa das outras dimensões da docência, acabam por não conhecer as características e os elementos que integram o fazer docente, instalando uma alienação com relação sua própria ação (RIOS, 2011).

Almeida e Pimenta (2011) afirmam que dentre os professores universitários não são raros os casos de desconhecimento acerca dos processos de ensinar e aprender na universidade. Nessa perspectiva, a partir do discurso dos professores iniciantes, observamos



que a secundarização e a não identificação com o ensino é preocupante, pois pode levar a desconsideração desta dimensão no trabalho docente “meu sonho era fazer pesquisa, mas como não existe a pesquisa desvinculada do ensino superior, eu virei professor. Ou seja, foi a pesquisa que me levou chegar à docência. Não planejava ser professor, planejava trabalhar com pesquisa” (DSC1).

Sendo assim, para alterar o discurso de que a docência na universidade vem em decorrência da falta de opções é preciso revitalizar o papel do ensino na docência universitária. Nas palavras de Almeida e Pimenta (2011), a universidade é uma instituição educativa que se sustenta e evolui através da produção do conhecimento na pesquisa, no ensino e na extensão. Portanto, para que continue com sua missão é necessário que se produzam mudanças com relação à valorização do ensino no trabalho docente. São transformações necessárias para concretização de uma nova cultura acadêmica que estime o trabalho dos docentes na graduação e dê visibilidade para as práticas de ensino com pesquisa e ensino com extensão. Afinal, conforme exposto no próprio discurso dos professores iniciantes, “a carreira docente ela é isso, não é bem à docência, daqui a pouco você tem que trabalhar com gestão também, então é muito maior. Esse é o desafio, de conseguir fazer várias coisas as vezes muito diferente ao mesmo tempo” (DSC1).

Zabalza (2004) explica que o trabalho docente se construiu por meio de três funções: a) o ensino, b) a pesquisa e c) a administração desenvolvidos nos variados setores da instituição. Desse modo, os processos que dinamizam a docência na Educação Superior cumprem atividades, muito embora não sejam desenvolvidas harmoniosamente, estas carregam significados complexos relacionados com as questões culturais, pessoais, políticas, éticas, epistêmicas e educativas. Assim, a docência “é muito maior” e “[..] a atuação dos professores precisa necessariamente resultar da convergência e articulação equilibrada entre as dimensões científica, investigativa e pedagógica” (ALMEIDA e PIMENTA, 2011, p. 24).

Não é possível fazer uma leitura das partes sem pensar nos laços e nas interações que produzem ‘o todo’ do trabalho do professor. Ao mesmo tempo, a frágil compreensão da missão educativa da universidade, hoje identificada no discurso dos professores iniciantes, nos mostra que diante das limitações com relação ao ensino- enraizada via um percurso formativo cultivado pelo conservadorismo-, precisamos reestabelecer, conforme exprime Morin (2008), ao que é tecido junto- *complexus* da profissão-, para assim seguir na busca de

caminhos pedagógicos viáveis para reorganizar a imagem pessoal, o desempenho e os elementos motivacionais que levam esses sujeitos à docência.

A maioria dos sujeitos investigados nesta pesquisa tem vínculo com áreas que não tem interação com as ciências da educação e trazer essa observação não significa justificar a visão vertical dos docentes para/com a pesquisa, mas ponderar que há também, por parte dos investigados, uma preocupação com o entendimento da docência em relação à pesquisa científica. Percebemos que este discurso dicotômico é agravado, pois não há um processo de escuta, de interlocução de saberes e de percepções, numa perspectiva institucional, que promova este tipo de auxílio posto que “a atenção ao caráter pedagógico do trabalho docente parece ser algo que se atribui – ou que é restrito- ao espaço dos cursos de licenciatura ou das faculdades de educação” (RIOS, 2011, p. 234).

De acordo com a referida autora, esta visão equivocada sobre a prática docente do professor universitário, pode estar impossibilitando ainda mais a solidariedade entre ensino e pesquisa na universidade. O caráter educativo da docência não cabe a uma exclusivamente aos conhecimentos disciplinares. Isaia (2009) também ressalta que a falta diálogo e de partilha com os pares, tonifica ainda mais o despreparo dos professores diante da prática pedagógica.

Tornar-se professor requer refletir sobre sua ação, pois as implicações do trabalho docente repercutem na universidade e no seu papel formador. “O foco da docência na universidade é a pesquisa, então pra ti ser sincero a gente até discutia enquanto eu era aluno lá do mestrado e doutorado que a pós-graduação é muito forte em termos de pesquisa peca na nossa formação docente” (DSC1). Segundo os estudos de Marcelo Garcia (2010, p. 29) “independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição”

Sendo assim, podemos constatar que os professores iniciantes investigados, com marcas oriundas de suas experiências na pesquisa, se veem a partir da sua iniciação à docência como formadores sem, muitas vezes, compreensão real do que de fato é tarefa o exercício da função de professor universitário. “Talvez a docência tenha vindo como uma consequência da pesquisa. Na verdade não foi uma escolha pela atuação como docência no ensino superior, mas sim como pesquisador” (DSC1). Em suas pesquisas, Pimenta e Anastasiou (2010), também verificaram que os professores inclinam-se a desconsiderar os

efeitos pedagógicas, principalmente aqueles que tiveram sua formação inicial em áreas em que predomina uma concepção tradicional de professor como transmissor.

Para Nóvoa (1994), a inexistência de um trabalho coletivo de socialização profissional acarreta no favorecimento de posturas pedagogicamente carentes e/ou equivocadas por parte dos docentes. Ou seja, a instituição tem um papel importante no sentido de proporcionar um trabalho coletivo e as ações formativas para uma socialização profissional, diminuindo, assim, do professor iniciante, o desconforto face as suas incompreensões com relação a sua própria atividade docente.

## **DSC 2: A pesquisa que enlaça e também enreda o professor iniciante ao ensino universitário**

Até acho legal dar aula e é uma das três coisas que a universidade tem que fazer, além da pesquisa, dar aula para fazer extensão também. De maneira geral todo mundo fala da pesquisa e extensão e ensino, mas tinha que ser ensino e burocracia, isso me tira momentos com a minha pesquisa. Gostei de dar aula, já sei que gosto de fazer pesquisa. Para mim o ensino não é uma obrigação, por exemplo, quando tenho um ou outro semestre que eu tenho uma carga horária um pouco mais alta fico meio desestimulado, mas assim, dentro do possível eu gosto da docência. Mas, à docência, na verdade a gente vai experimentando pois veio meio que anexa a vontade de fazer pesquisa, depois eu fui me adaptando e passando a ter um mais de afeição pela coisa. Eu acho que hoje o professor universitário aprende a dar aula muito mais na prática. Você tem o horário da aula, que tem que ser esse horário, e eu uso o restante pra pesquisa, eu faço aqui na universidade ou em casa, esse restante do horário em ocupo ele todo pra pesquisa. No primeiro ano foi justamente essa de organizar a coisa, isso me tomava bastante tempo, e o fato de tomar bastante tempo para aula diminui o tempo de pesquisa né, então isso me aborrecia um pouco, porque eu gosto muito da pesquisa. Sem a pesquisa eu estaria aqui produzindo as aulas e ficar reproduzindo as aulas, não ia ter nada novo. Até agora eu não tive nada da Unidade nem da FURG de pensar essa questão pedagógica e com os colegas de instituto acho que a gente discuti mais a pesquisa. Se vai parar para pensar, a gente não tem uma formação pra isso, nós saímos como pesquisadores e acabamos nos tornando professores. Acho que docência é um dos principais, sem dúvidas, junto com a pesquisa que estão no primeiro plano, são as duas coisas que eu gosto bastante de fazer, então eu gosto muito, é uma coisa que eu tenho prazer em fazer, mas eu realmente sinto falta de ter tido essa formação.

A constituição do eu professor é interpelada por conflitos e experiências (pessoais/profissionais) que vão delineando a maneira como cada um exerce a docência (ISAIA, 2009). Sendo assim, tornar-se professor não é nada automatizado ou quantitativo, é um processo mediado de experiências que vão instaurando o ciclo vital profissional de cada

um, assim “a docência, na verdade a gente vai experimentando, pois veio meio que anexa à vontade de fazer pesquisa, depois eu fui me adaptando e passando a ter um mais de afeição pela coisa” (DSC 2).

O pensamento complexo nos diz que nada é imutável, vivemos em caminhos de incertezas quando nos lançamos a uma profissão. Ao ingressar na carreira universitária como professor, estamos entrando num jogo de ações e de interações, agregando diferentes experiências do meio social, pessoal e acadêmico que nos levam a novos rumos, alguns, muitas vezes, divergente daqueles que eram nossas intenções primeiras: “Se vai parar para pensar, a gente não tem uma formação pra isso, nós saímos como pesquisadores e acabamos nos tornando professores” (DSC 2).

Sendo assim, a iniciação à docência poder ter como intenção inicial a pesquisa, mas sua atuação profissional vai socializando o docente com as atividades do ensino, todavia, ensinar e pesquisar são fenômenos complementares e não antagônicos. A maneira como os professores iniciantes consideram a carreira docente não é unívoca, pois a trajetória é particular de cada um e envolve implicações dos variados ecos (sociedade, natureza, família, amigos, etc.) que constituem nossas vidas sendo que “[...] cada ser humano é, ao mesmo tempo, múltiplo em sua unidade que ele não é o mesmo quando está apaixonado ou enraivecido, que ele mesmo pode viver situações que o fazem pegar outro caminho” (MORIN, 2006, p. 18). Desse modo, é apontado no discurso coletivo em análise, o movimento de ampliação das compreensões sobre a atuação do professor iniciante que, ao começar de fato suas ações na universidade, percebe que sua atuação vai além da pesquisa:

Gostei de dar aula, já sei que gosto de fazer pesquisa. Para mim o ensino não é uma obrigação, por exemplo, quando tenho um ou outro semestre que eu tenho uma carga horária um pouco mais alta fico meio desestimulado, mas assim, dentro do possível eu gosto da docência. (DSC 2)

É na circularidade que a vida nos leva aos encontros com os diferentes contextos de existência e de convivo. O ensino como um campo de atuação desconhecido, expresso no DSC1, amplia-se quando das primeiras experiências em sala de aula: “No primeiro ano foi justamente essa de organizar a coisa, isso me tomava bastante tempo, e o fato de tomar bastante tempo para aula diminui o tempo de pesquisa né, então isso me aborrecia um pouco, porque eu gosto muito da pesquisa” (DSC 2). Levando-se em conta o discurso, é possível entender que as condições em que exercemos a docência delinearão o rumo que estaremos dando às nossas atividades como professores, pois “[...] ensinar e aprender uma profissão

exige competências, habilidades e atitudes diferenciadas daquelas que o profissional desenvolveu em seu perfil profissiográfico inicial e que lhe credenciou a ensinar essa profissão” (MACIEL, 2009, p. 65). Ou seja, o caminho não é o da separação entre o domínio do conhecimento científico e a entrada na sala de aula, ao contrário, é fazer-los comunicarem sem reduzir a escolha de um em detrimento do outro: “Sem a pesquisa eu estaria aqui produzindo as aulas e ficar reproduzindo as aulas, não ia ter nada novo” (DSC 2). A manifestação expressa no discurso caracteriza o movimento – ainda que tímido-, por parte deles, de aproximação com o ensinar. Porém, o dar-se conta da potencialidade de interação pode não acontecer se não ocorrerem momentos de diálogo que promovam tal reflexão, pois os significados da pesquisa podem estar permanentemente retro-interagindo sobre a prática em sala de aula. Esta compreensão é uma possibilidade para alcançar um horizonte de atuação no qual “a competência investigativa fosse capaz de transformar os saberes da pesquisa em saberes do ensino”. (CUNHA 2011, p. 449).

Para Pimenta e Anastasiou (2010), as competências para ser um professor vão sendo desenvolvidas individualmente, nenhum programa será capaz de sanar todas as dúvidas com relação à docência. Porém, poderá orientar e prevenir o professor de situações de desconhecimento total da prática pedagógica. Todavia, não podemos chegar ao extremo e deixar a responsabilidade formativa somente ao professor. Nesse contexto, pode ser observado no excerto do discurso que “até agora eu não tive nada nem da Unidade nem da FURG de pensar essa questão pedagógica e com os colegas de instituto acho que a gente discuti mais a pesquisa” (DSC 2). Cunha (2011, p. 451) já tinha sinalizado que no processo de iniciação à docência “é provável que troquem experiências e conhecimentos sobre as investigações que realizam, mas pouco discutem em medida que sua atividade intelectual interfere na docência que praticam”.

Desse modo, temos aqui, indicado pelo discurso coletivizado, a busca da compreensão à respeito da questão pedagógica. Os professores iniciantes pensam sobre o ensinar na sua atividade profissional, a problemática é que este não é um diálogo compartilhado. De acordo com o discurso “eu acho que hoje o professor universitário aprende a dar aula muito mais na prática” (DSC 2). Suas crenças e concepções pedagógicas, em grande parte de origem empírica, constituem-se como marco de referência, não construindo, muitas vezes, para a solução dos problemas práticos das vivências em sala de aula com os estudantes.

Que condições são criadas para que o docente iniciante amplie suas compreensões sobre a prática pedagógica? Ao analisarmos o discurso é possível perceber o descontentamento dos professores referente ao suporte institucional no período de inserção à docência:

Acho que docência é um dos principais, sem dúvidas, junto com a pesquisa que estão no primeiro plano, são as duas coisas que eu gosto bastante de fazer, então eu gosto muito, é uma coisa que eu tenho prazer em fazer, mas eu realmente sinto falta de ter tido essa formação. (DSC 2)

Para Almeida e Pimenta (2011), é urgente a valorização da formação e o desenvolvimento profissional dos professores universitários. Segundo as autoras, uma das vias para maior qualidade do ensino é o fortalecimento da dimensão pedagógica nos docentes universitários. Kourganoff (1990) pondera que diante das obrigações estatutárias, os professores universitários se veem na necessidade de atuar no ensino, porém, segundo o autor, isso nem sempre é uma opção de envolva engajamento pessoal, mas apenas um desdobramento da atual profissão. Podemos observar esta constatação nos DSC1 e DSC2, porém no ingresso na carreira universitária não há nenhum tipo de prova/entrevista que deem conta dos saberes e das intenções pedagógicas (ANASTASIOU, 2011). Desse modo, o professor novato, com ingresso no magistério superior, precisará reconstruir, em grande parte individualmente, os saberes necessários à docência no seu processo de profissionalização.

Até acho legal dar aula e é uma das três coisas que a universidade tem que fazer, além da pesquisa, dar aula para fazer extensão também. De maneira geral todo mundo fala da pesquisa e extensão e ensino, mas tinha que ser ensino e burocracia, isso me tira momentos com a minha pesquisa. (DSC 2)

Percebemos também que os professores iniciantes, cheios de suas dúvidas, não têm condições, muitas vezes, de organizar seu tempo ou “momentos” e fixam-se na estrutura de tempo institucional (PINEAU, 2003). A organização do tempo do trabalho docente é outro item que poderia estar em pauta numa proposta de formação continuada institucional. De acordo com o referido autor, a falta de orientação nesse sentido releva o quanto as universidades podem determinar, muitas vezes, via hora relógio, o emprego do tempo dos seus trabalhadores. Aliás, o tempo é outro elemento que gera ansiedade: “Você tem o horário da aula, que tem que ser esse horário, e eu uso o restante pra pesquisa, eu faço aqui na universidade ou em casa, esse restante do horário em ocupo ele todo pra pesquisa” (DSC 2).

Não podemos negar que há um valor acadêmico do tempo, cada novo professor carrega consigo níveis particulares de organização do tempo. Na universidade necessita que

alternância ensino, pesquisa seja contemplada no decorrer da jornada de trabalho dos professores (PINEAU, 2003). As universidades, ao se preocuparem com seus professores iniciantes, podem intermediar as consequências arroladas neste período reservando o próprio docente de situações de crise e desmotivação para/com a profissão.

Para minimizar os problemas práticos e ampliar os horizontes de atuação do professor iniciante na universidade, o desafio é proporcionar organizações dentro da instituição sob o princípio da flexibilização para encontrar um propósito de integração, um nível pedagógico e disciplinar auxiliando o professor a desenvolver o conhecimento que já possui e obter respaldo nas suas necessidades. Nesse sentido, destacamos que a ação educativa propõe reorganizações temporárias que, no âmbito de um currículo acadêmico – o qual visa, por vezes, um conhecimento específico-, mas que o modo de produzir esses saberes em sala de aula é uma tarefa de exercício reflexivo e integrador, não evolui somente com o conteúdo específico ‘ensinar alguma coisa’, mas trabalha com o significado ‘ensinar, aprender, argumentar e criticar alguma coisa’.

De acordo com Bolzan (2009), o processo de constituição dos conhecimentos pedagógicos é um movimento de construção compartilhada, ou seja, as dinâmicas de aquisição de conhecimento pedagógico envolvem atividades de interação, de trocas cognitivas e de partilha das ações docentes. Esses processos de participação e reflexão coletiva transformam a aprendizagem docente favorecendo a solução – mesmo que não imediata-, dos problemas práticos experienciados por meio de “[...] um processo de contraste crítico com diversas ideias e fatos da realidade, nos quais o compartilhar leva a transformação e ao avanço na construção coletiva a partir das atividades produzidas na aula universitária” (BOLZAN, 2009, p. 143).

Salienta-se, portanto, a urgência de colocar em ação o processo de desconstrução da solidão profissional na docência universitária por meio de um exercício auto-hetero-reflexivo e, por conseguinte, trilhar caminhos que busquem mobilizar a construção do conhecimento pedagógico. Os esforços precisam ser institucionais e pessoais, coletivamente e na singularidade de cada um. Não basta dizer que não tem formação para ‘dar aula’, os condicionantes auto-formativos, também estão em ação e podem ser o ponto de partida para promover a comunicação e a sensibilidade coletiva de que é preciso um trabalho de formação em serviço, considerando os aspectos pedagógicos e seus desdobramentos nas situações educativas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise e nas reflexões tecidas, reforçamos a tese de que a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por embasamento os distintos saberes compreendidos ao longo do exercício profissional.

Essa percepção nos permitiu ponderar também que a formação pedagógica quando aliada ao processo de profissionalização docente cria espaços de reflexão, porém, conforme nossas análises, as competências para docência estão sendo desenvolvidas individualmente.

Desse modo, de nada vai adiantar se a formação pedagógica for uma iniciativa somente institucional ou pessoal. O professor iniciante tem mais desejo de ser pesquisador do que ser professor. São os laços da pesquisa que enlaçam o professor para universidade. Ao nosso ver, não chega a ser um desprestígio com a docência. O discurso do ‘ser pesquisador’ é recorrente, pois ainda precisamos fortalecer a pedagogia universitária e a preparação pedagógica do docente. Entretanto, os próprios protagonistas desse estudo, mesmo que minimamente, já perceberam que o caminho de se ‘aprender fazendo’ não dá mais conta da complexidade da prática profissional docente. O desafio é integrar o professor e seu contexto para melhorar a qualidade do ensino universitário.

Num viés pedagógico, o conhecimento disciplinar não dá condições suficientes para atuação como professor. Franco (2011, p. 153) afirma que por muito tempo “a especificidade dos saberes pedagógicos não era considerada como componente necessário a formação docente”. Isso se agrava quando pensamos na lógica acadêmica tradicional que, baseada numa organização disciplinar, inibe os grupos de apoio e diálogo entre os docentes, contribuindo para o individualismo na profissão (CORRÊA, BÓGUS, ANASTASIOU, 2011).

É errado ter paixão pela pesquisa? Não, há todo um potencial de produção e de disseminação de conhecimentos importantes nesses docentes. Porém, há também co-responsabilidades educativas nesse processo, que não podem ser negligenciadas pois queremos produzir avanços científicos e tecnológicos para melhorar a vida da população, mas, lado a lado, precisamos formar bons profissionais que deem conta das exigências e intransigências atuais.

Nesse sentido, uma das alternativas para aproximar a pesquisa científica e as práticas de ensino, seria transformar a sala de aula em um espaço de pesquisa (FRANCO, 2011). Mas, esta pode não contemplar a todos os grupos de professores que compõem o quadro docente universitário. Este seria mais um possível exercício de ruptura de uma cultura institucional na



qual o ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidos separadamente. Kourganoff (1990) vai explicar que o desafio é introduzir o espírito científico na ação pedagógica, ou seja, não precisa produzir pesquisa da sua prática de ensino, mas incluir os esforços cognitivos e intelectuais em suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, sabemos que cada professor iniciante irá desenvolver seu estilo didático, há uma historicidade particular de cada um que estará em evidencia em sua ação docente, não há pedagogia geral, mas conhecimentos que auxiliam a pensar a ação em sala de aula. Por isso que as formações pedagógicas não provocam inovações nem rupturas, também não determinam necessariamente os modos de ação do professor em sala de aula, mas assumem um papel decisivo num nível de referência para orientar os processos e dinâmicas de ensino. Ensinar, aprender e pesquisar devem estar fundamentalmente unidos. É verdade que a pesquisa científica avança em singularidade e complexidade, que a produção de conhecimento precisa de criatividade e de interações com outros sujeitos com o propósito de fortalecer e viver com saúde a carreira acadêmica. Igualmente, esta análise preconizou possíveis caminhos, a partir do discurso coletivizado dos professores iniciantes. Desse modo, se buscamos pela qualidade do ensino e por um desenvolvimento profissional que potencialize o fazer docente, não há outra saída senão a reorganização das nossas experiências e dos nossos modos de narrar, aprender e compreender o ser professor.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In.: PIMENTA; Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes: aspectos teóricos e práticos. In.: PIMENTA; Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In.: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009. p. 131-148.

CORREA, Adriana Katia; BÓGUS, Cláudia Maria; ANASTASIOU, Lea das Gracas Camargos; *et al.*. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In.: In: PIMENTA;

- Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-102.
- CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In.: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES; CNPq, 2010.
- CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.
- CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, 2009, p. 81 – 90. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?ddl=2585&dd99=view>>. Acesso em 16 novembro 2016.
- FEIXAS, Monica. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Educación**, nº 33, 2004 (Ejemplar dedicado a: Formar y formarse en la universidad), p. 31-58
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In.: PIMENTA; Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.
- KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **Depoimentos e Discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In.: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.) **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212
- MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In.: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009. p. 79-94.
- MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. Trad. Caterina Koltai. In: CASTRO, Gustavo; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição (Orgs.). **Ensaio de Complexidade**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 11-20.
- MORIN, Edgar. **Método I: a natureza da natureza**. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1994.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

RIOS, Terezinha Azêredo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In.: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.) **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-245

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N° 13. p. 6-24.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 6.1 Religando os atos iniciais e compreendendo suas relações

*Em tudo é preciso colocar um limite, um fecho, um final, mesmo sabendo de sua provisoriedade [...] é preciso concluir esta etapa do trabalho, embora ainda tenhamos muito a dizer, o que certamente ficará para outra oportunidade, para outro texto ou contexto.*<sup>23</sup>

O movimento de religar os atos - parte e todo - de cada um dos momentos desta tese foi um trabalho intenso. Encerrar o ciclo da escrita é o nosso maior desafio, uma vez que as ideias não se esgotam e sempre haverá argumentos que gostaríamos de reforçar ou acrescentar, porém, chegamos na etapa em que “é preciso colocar um limite, mesmo sabendo da sua provisoriedade”. Enquanto pesquisadoras precisamos pespontar certo “fecho” e finalizar o texto, mesmo que as palavras ainda estejam flutuantes em nossos pensamentos.

Assim, importa o pensamento de Morin (2011) ao nos explicar que uma aventura científica não é produzida apenas com experiências pessoais de teorizações e de conceituações ou pela construção de um conhecimento objetivo, mas através das imaginações, dos imaginários, das polêmicas, das confrontações, das reflexões, isto é, das inúmeras interações que fazem intervir distintamente a subjetividade autocrítica do pesquisador.

Nessa perspectiva, entendemos que uma tese é possuidora de uma natureza complexa, composta de pontos de vista variados e impregnados numa realidade autoconstruída, não linear, nutrida por diferentes fluxos, ecos e auto referenciais. Sendo assim, necessitamos reforçar que assumimos os princípios da complexidade como ideias-guia que permitiram uma integração teórica e metodológica, orquestrada por meio de uma jornada educativa, que nos ajudou a organizar nossos conhecimentos, ao invés de armazená-los e que foi nos colocando diante de novos desafios no prosseguir da pesquisa (MORIN, 2013). Também é importante reiterar que serão destacadas algumas preposições que emergiram na produção desta tese, trazendo compreensões emergentes de cada um dos capítulos que, de uma ou outra maneira, encontraram-se conectados retroalimentando esta investigação. Por sua vez, as considerações finais não são uma pequena parte da tese, mas como um ponto de holograma, são também a própria tese, um todo subjetivo/objetivo e um todo em parcial complexidade.

---

<sup>23</sup>MORAES e VALENTE, 2008, p. 75.

## 6.2 Dos artigos ao anel reflexivo

*A realidade revelada pelo pesquisador não é uma representação fiel do real, mas uma de suas possíveis interpretações.*<sup>24</sup>

*Onde não há amor apenas existem problemas.*<sup>25</sup>

Esta tese é uma metanarrativa, uma escrita emaranhada nos atravessamentos e desassossegos que significamos e produzimos em nosso viver. Para compreender a docência iniciante, foi indispensável observar o contexto profissional desses sujeitos, para que assim, no capítulo I, pudéssemos elaborar uma argumentação teórica, visando ampliar as nossas compreensões. Recursivamente, para estudar as particularidades dos professores iniciantes na FURG, direcionamos nosso olhar para o campo das políticas institucionais. Foi nesse espaço/tempo que construímos o capítulo II, buscando entender e conhecer a história do PROFOCAP na instituição.

Igualmente, a análise das narrativas dos professores iniciantes exigiu-nos voltar-se para a dimensão histórica e afetiva vivenciadas na fase de inserção à docência. Bozu (2010) salienta que, quando os jovens professores são questionados sobre suas vivências nos primeiros anos de ensino, muitos relembram as situações mais estressantes, ressaltando os sentimentos de angústia e as situações negativas. Consciente dessa situação, nos capítulos III e IV articulamos um diálogo para além dos ‘pesares’, mas que oportunizasse um olhar para si.

Desse modo, ouvimos com atenção os dilemas e as possibilidades do ser professor na vida profissional de cada um: sujeito como objeto de/para si, reencontrando-se reflexivamente com suas próprias experiências para que fossem capazes de remeter o ser-sujeito com evidência a sua auto-referência (MORIN, 2008).

Nessa perspectiva, no trilhar da pesquisa fomos inventariando pistas e concepções que nos ajudassem a responder as questões de pesquisa. Encontramo-nos diante de uma pluralidade de significações emergentes, principalmente, dos elos interativos entre cada um dos capítulos. Assim, as perguntas mobilizadoras desta tese foram: Que interações vêm

---

<sup>24</sup>MORAES e VALENTE, 2008, p. 24.

<sup>25</sup>MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003.

produzindo e são produtoras da docência universitária iniciante? Que elementos e condições de interação podem contribuir com a auto-eco-organização da docência?

As possíveis respostas à essas e tantas outras indagações feitas no decorrer da pesquisa não trazem exatidão, pelo contrário, manifestam-se nos olhares do contexto estudado e, como consequência, tais olhares refletem o processo de aprendizagem que é a produção de uma tese. Já é sabido que o pensamento complexo é o que nos inspira enquanto pesquisadoras. Entretanto, a teoria da complexidade não é para ser considerada como um marco de ruptura que destruiu e corrompeu com outras concepções em nossa história acadêmica. Diferente disso, o pensamento complexo nos levou para longe de absolutismos. O nosso modo de compreender o mundo e as suas relações foram ampliados. Conforme expresso por Morin (2013), a complexidade é um problema e não uma resposta é, portanto, um desafio e jamais um programa a ser adotado.

Desse modo, para enfrentarmos o desafio da complexidade recorreremos aos princípios generativos ou aos também chamados operadores da complexidade. “O método/caminho/ensaio/estratégia contém um conjunto de princípios metodológicos que constituem um guia para um pensamento complexo” (MORIN; MOTTA; CIURANA 2003). Os princípios da recursividade, homogramático, dialógico, da reintrodução do sujeito cognoscente, da auto-eco-organização, sistêmico, e retroativo nos ajudaram na reforma dos nossos pensamentos e auxiliaram na tomada de posição epistemológica em nossas análises. Este conjunto de princípios são generativos e estratégicos permitindo cultivar outros modos de interpretação e reinterpretação do mundo e seus acontecimentos, de si-para-si e de si para o mundo (MORIN; MOTTA; CIURANA 2003).

O aprendizado dos princípios nos colocou frente à dinâmica auto-eco-organizacional dos fenômenos investigados; não podemos analisar os mesmos desconectados das múltiplas dimensões que os compõem. Estivemos atentas nas relações de interdependência, de interatividade e de inter-retroatividade, fatos e acontecimentos causais internos e externos também foram considerados. Conseqüentemente, nesta pesquisa, há um todo/parte subjetivo e objetivo transpassado de imprevisibilidade e de contradições, pois a docência enquanto uma ação complexa, (CUNHA, 2007) acontece num contexto de intersubjetividades impregnado de conhecimentos que configuram uma cultura profissional nada abstrata. Sendo assim, as ideias propostas pelos princípios generativos foram estimulando nossas análises, constituindo-

se como eixos estratégicos orientadores – complementares e interdependentes -, cujo escopo foi de contribuir com a organização das informações para compreensão dos achados da pesquisa.

O *princípio hologramático* explica que são muitas as interações parte e todo. O todo está nas partes e a parte está no todo (2011). “[...] pesquisador/objeto/realidade estão co-implicados e evoluem juntos” (MORAES e VALENTE, 2008, p. 45). Para Morin (2006b, p. 15) “esta ideia não só quer dizer que a parte está dentro do todo, mas que o todo está no interior das partes”. Como no holograma em que um ponto contém, de fato, toda a informação de um fenômeno (MORIN, 2006b), percebemos que a docência iniciante é uma fase nutrida principalmente de interações ego-referencial<sup>26</sup>.

Por isso, quando pensamos em quais as interações que produzem e são produtoras da docência elencamos três níveis: o primeiro, mais latente, diz respeito à experiência de si e do esforço em referir-se a si como observador. Depois, as interações com o outro, que nesse estudo a relação mais significativa foi com os estudantes. Verificamos que o ciclo relacional professor-aluno estimula o professor a conseguir a estabilização necessária para estabelecer um domínio das situações de ensino. Observamos, também, que o retorno dos alunos com relação ao exercício docente tem mobilizado um processo reflexivo e de reorganização das atividades pedagógicas. Desse modo, a postura desses professores com relação à sala de aula tem sido alterada de acordo com o retorno dos seus alunos das suas situações práticas. Os professores investigados, mesmo quando relataram as situações problemáticas com estudantes, basearam-se nestas situações como exemplo do que é preciso evitar ou reforçar.

O último nível de interação, diz respeito aos diálogos com os colegas, professores experientes e com as propostas de formação desenvolvidas pela instituição. Este nível expressa que, no processo de profissionalização, essas interações são incipientes ou pouco potencializam a construção de práticas mais condizentes com as demandas do cotidiano da docência universitária iniciante. A pesquisa mostrou que ao falarem sobre sua atuação em sala de aula, os professores se percebem desassistidos e sem apoio, tanto institucional como dos docentes com mais experientes.

---

<sup>26</sup>Utilizamos a expressão ego-referência inspiradas em Morin (2008) visando elucidar o processo de pensar em si, cogitar sobre si e fazer disso um processo de significação da sua própria existência, ou seja, do Eu.

Com *princípio recursivo ou da recursão organizacional* não só compreendemos o poder das interações, mas também do jogo “produto e efeito” e da diferença de um circuito vicioso e um circuito solidário. As narrativas dos professores iniciantes entrevistados alertaram que é preciso ampliar os horizontes da docência no espaço na graduação e também da pós-graduação. Portanto, se a formação inicial não dá condições de pensar a possível atuação na docência e, na sequência, se a pós-graduação, do mesmo modo, não abrange as questões da atuação docente temos um exemplo de um circuito vicioso que necessita superar-se.

Por sua vez, o circuito solidário é rotativo e espiral, os fenômenos e experiências são co-produzidos por nós, retro-alimentamos o circuito e podemos alterá-lo mesmo diante de intemperes contextuais. Sendo assim, se não há formação para docência na história inicial e na pós-graduação dos profissionais que estão ingressando na universidade como professores, a dimensão auto-formativa da experiência docente iniciante irá e está sobressaindo-se.

Conforme salientamos no Capítulo II, a dimensão institucional precisa co-responsabilizar-se pela inserção à docência dos novos professores. Com o operador recursivo aprendemos que a ação do professor iniciante é produto e efeito do processo de inserção profissional “tudo o que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador, autoprodutor” (MORIN, 2006a, p. 74). “[...] somos produtos, nos tornamos produtores do processo que vai continuar” (MORIN, 2006a, p. 74). Logo, se não há acolhimento aos professores iniciantes e oportunidades formativas institucionalmente organizadas, podem ser incipientes as iniciativas pedagógicas que abranjam os conhecimentos específicos sobre o processo de ensinar e aprender e assim o ‘processo apenas irá continuar’.

Nessa perspectiva, acreditamos que proposta de formação pedagógica via programas ou projetos necessitam atender as demandas formativas de acordo com a fase em que os grupos de docentes estejam. Ou seja, constatamos que os professores iniciantes têm dúvidas e inseguranças sobre suas atividades porque, muitas delas, são desconhecidas, como por exemplo, acessar um sistema informacional e lançar uma nota ou como receber um atestado de um estudante. Existem angústias que são específicas desse grupo e, portanto, não serão resolvidas numa proposta de formação pedagógica de caráter generalista, conforme evidenciamos no Capítulo II. Uma proposta de formação pedagógica para professores em



iniciação na carreira docente precisa abarcar expectativas relacionais que realmente façam a diferença no exercício do magistério: explorar as ferramentas metodológicas de ensino; conhecer os processos de avaliação da universidade; relação professor-aluno; gestão de sala de aula, gestão administrativa, entre outros elementos que subsidiam as especificidades pedagógicas sobre o ensinar e o aprender.

Com o *princípio sistêmico ou organizacional* aprendemos que é necessário ligar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa (MORIN; MOTTA; CIURANA, 2003). Porém, não é porque um professor não tem formação pedagógica, por exemplo, que devemos acolher um estado estagnado com relação ao ensino universitário. No capítulo III e IV evidenciamos certa descrença ao ensino em relação à pesquisa na atuação dos professores universitários iniciantes. Os entrevistados alegaram tal situação como decorrentes da sua trajetória acadêmica. No entanto, ao discorrem sobre sua atuação em sala de aula se mostraram motivados em repensar suas práticas. Mas, todas as proposições estão localizadas no indivíduo, na pessoa do professor. A falta de socialização na inserção do professor iniciante revela o quanto a universidade está aprisionada em um circuito vicioso de cultura individualista.

Nesse contexto, é preciso espiralar o circuito – individualmente e institucionalmente-, isto quer dizer encaminhar, reivindicar por melhores condições de orientação e socialização após o ingresso à docência. Nesse sentido, outra constatação, no que está relacionado aos outros colegas iniciantes, no capítulo III, observamos que há pouco diálogo desse conjunto na instituição e nas Unidades Acadêmicas. Assim, por parte dos docentes, acreditamos que também é necessário protagonizar iniciativas de cobrança institucional pela promoção de práticas e ações formativas para professores em início de carreira.

Na docência universitária, o indivíduo é parte que perde sua força quando separada dos outros. Um exemplo disso é a solidão pedagógica (ISAIA, 2003) atribuída aos professores na universidade. O processo de ensino e de aprendizagem implica na totalidade parte/todo inseparável. Observamos que as relações com os outros colegas iniciantes poderia ter impacto na formação pedagógica, bem como na reivindicação de formação continuada via instituição, pois em interação há produção dialógica, há condições de possibilidades para que sejam resolvidos em solidariedade, problemas que estão fragmentados no indivíduo.

Nesse sentido, a ‘qualidade’ ou ‘emergência’ que encontramos nas narrativas dos professores iniciantes diz respeito à interação. Quanto mais interações, haverá mais diversidade nas relações e nas experiências e, portanto, mais aprendizagens para a reorganização da docência. Isso significa aumento da complexidade e, igualmente, de um ponto de vista sistêmico, no qual a retroação organizacional é ‘mais’ e ‘menos’ do que a totalidade e a soma das partes, pois na docência a prática do professor é uma ação para além de um planejamento idealizado e o resultado da atividade docente poderá ser um fenômeno singular, produto de interações com efeitos que são capazes de retroalimentam sua formação bem como seu estilo de ensino. Ou seja, as interações, como apreendemos no Capítulo III e IV, não podem ser programadas, mas existem estratégias que poderão ser geradoras de qualidades para docência. Isto é, percebemos que a questão pedagógica interfere no todo (docência) e os desafios do ser professor (do todo) são diferentes das demandas formativas de cada professor (parte). Assim, voltamos para a dimensão institucional e percebemos que são poucos os efeitos formativos das atividades pontuais, pois a dinâmica relacional de tempos e espaços necessita ser considerada.

Trata-se da dialógica em movimento. Noções com lógicas diferentes que se comunicam reciprocamente, promovendo uma associação complexa de ideias e posicionamentos contraditórios. Em nossa pesquisa o *princípio da dialógica* revela-se na superação das dicotomias: Pedagógico/científico, bacharel/licenciando, didático/metódico.

Entendemos que o ensino universitário está para além de uma associação que produz conhecimentos aprofundado e específico e que a universidade produz processos formativos. A brecha identificada em nossa pesquisa requer uma dinâmica integrativa dos conhecimentos específicos e pedagógicos necessários para ensinar, implicando assim na existência de um conhecimento e reconhecimento dos saberes específicos e pedagógicos essenciais à docência. De acordo com Franco e Pimenta (2016, p. 546) “a ausência desses fundamentos pedagógicos torna o ensino de qualquer disciplina em simples treinamento do fazer ou do pensar”.

No capítulo I, nosso esforço foi de pensar a formação do docente iniciante através dos princípios recursivo, hologramático e da dialógica. Em nossas argumentações teóricas, trazemos a ideia de ruptura com uma perspectiva de formação linear, uma vez que a formação inicial e o conhecimento específico não dão conta das necessidades produzidas numa relação professor-estudante. A sala de aula é um micro sistema que precisa de subsídios pedagógicos,

visto que são múltiplas as relações estabelecidas nesse espaço. Outro exemplo pode ser a dialógica que se apresenta nas relações entre professor iniciante e o estudante, como já reforçamos as interações entre professor-aluno estão co-produzindo um circuito recursivo que tem reenergizado a ação dos novos docentes.

A diversidade de experiências produzidas na relação professor-aluno tem promovido a profissionalização dos sujeitos investigados. A relação educativa é produtor/produto, causa/efeito, fim/meio consigo e com o outro. Essas diferentes lógicas em interação alimentam, mantêm e desenvolvem a profissionalidade dos professores, em outras palavras, o conjunto de características da profissão; forma e conteúdo, conhecimento e habilidades. Por isso, que a complementaridade é uma condição da interação. O ambiente institucional pode favorecer ou inibir o desenvolvimento profissional do professor iniciante. Porém, cada professor tem, na sua autológica própria, influências que definem traços da sua personalidade e maneira de ensinar.

A docência universitária é uma atividade profissional que oportuniza exercer ensino e pesquisa em consonância, quando pensados de maneira integrada. A autonomia egocêntrica perde espaço no contexto acadêmico quando promovemos encontros e diálogos. No capítulo IV, aprendemos que é urgente pensar o ensino e a pesquisa na universidade, suas conexões no trabalho docente, buscando estabelecer laços e maior envolvimento do professor iniciante com o ensino universitário. É um fato no contexto desta investigação que o professor universitário necessita cada vez mais na sua vida profissional envolver-se nos desafios de desenvolver um exercício pedagógico que permita religar as múltiplas áreas do conhecimento – ou disciplinas-, reestabelecendo a solidariedade, separando e, sobretudo, ligando os diversos saberes. Esta é uma percepção hologramática, cada ação para si, é sincronicamente, para o outro. Assim, atribui-se outro sentido à solidariedade: a complementaridade, a convivialidade, a co-responsabilidade e a decorrente recursividade sujeito-contexto (MORIN, 2008; 2011).

Com inspiração nos *princípios da auto-organização ou autonomia/dependência* e do *princípio retroativo* observamos nas narrativas, principalmente nas ponderações sobre as situações de ensino, que os docentes expressam uma falta de tempo para a pesquisa quando pensam nas suas responsabilidades para/com o ensino. A relação de autonomia e de dependência entre ensino e pesquisa é uma necessidade identificada nos discursos, mas pouco ativa quando em situações práticas. Isso quer dizer que o professor iniciante, organizador de

si, é auto-gerador e auto-regenerador da sua individualidade, porém, esta não é uma totalidade autônoma, é também dependente do meio ecológico. “Nenhuma autonomia é possível sem múltiplas dependências” (MORIN; MOTTA; CIURANA, 2003, p. 37). E, mais, Morin (2011) explica que são as dependências que produzem nossa autonomia, portanto, para os investigados ser professor é uma condição para pesquisa, mas ser professor é mais que somente pesquisar. Precisamos conceber a relação do ensino simultaneamente com a da pesquisa. Esta é uma aprendizagem que as políticas formativas institucionais precisarão oportunizar.

A retroação, ou seja, o efeito que atua sobre a causa quebrando a linearidade causa-efeito, induz a compreensão de que existem retroações positivas e negativas (MORIN; MOTTA; CIURANA, 2003). Sendo assim, compreendemos, numa leitura pedagógica, que a retroação positiva refere-se às situações que possibilitam ao professor desorganizar-se e transformar-se. Podemos até dizer que tais retroações situam-se com mais frequências nas ações auto-formativas. A retroação corresponde às situações que permitem ao professor se eco-autocorriger, por meio da reflexão, visando manter a sua constância. Esta última, encontramos com mais intensidade em elementos exteriores ao indivíduo, manifestando-se com mais frequência em ações hetero-formativas. O ponto de convergente é a reflexão podendo ligar e articular a retroação desenvolvendo a auto-crítica desses docentes. No entanto, o processo de reflexão não é um movimento automatizado, mas um exercício que precisa ser aprendido para que seja desenvolvido. Desse modo, a autorreflexão sobre a prática pedagógica é apenas um componente formativo, pois precisa estar articulado à compreensão dos saberes necessários a profissionalização docente.

A docência é uma trama muito complexa. Por isso, usamos a ideia de um holograma, mesmo de maneira simbólica, para explicar que a docência iniciante é uma etapa da vida profissional que contém dentro de si o todo; este todo tem muito dos fatores que definiram a escolha pela docência como profissão: o sonho pela estabilidade profissional, o acesso a pesquisa científica, a inspiração em algum ex-professor. Notamos que são muitos os fatores que levaram os professores entrevistados a escolha pela docência, cada um tem em sua singularidade expectativas profissionais únicas e quando imersos em suas tarefas profissionais revisam suas intenções. Percebemos que nesse movimento de acesso às dimensões profissionais, os professores entrevistados percebem que suas aspirações iniciais foram

expandidas, podendo, regularmente, envolver-se com a profissão ou afastar-se da tarefa educativa.

Diante disso, apresentamos a tese: **A docência iniciante desenvolve-se em um espaço-tempo de reorganização, complexificação e de ampliação das compreensões profissionais e institucionais. Este processo é configurado pelas interações auto-eco-referenciais. O prefixo auto expressa o efeito das interações que o professor produz de si/para-si, os quais envolvem desequilíbrios, instabilidades e aprendizagens multidimensionais. O prefixo eco indica as possibilidades socioculturais e institucionais de acesso e de reorganização da profissionalização. A integração das dimensões auto-eco-referenciais necessita ser uma preocupação da universidade, fortalecendo a tomada de iniciativas institucionais diante da inserção dos professores iniciantes.**

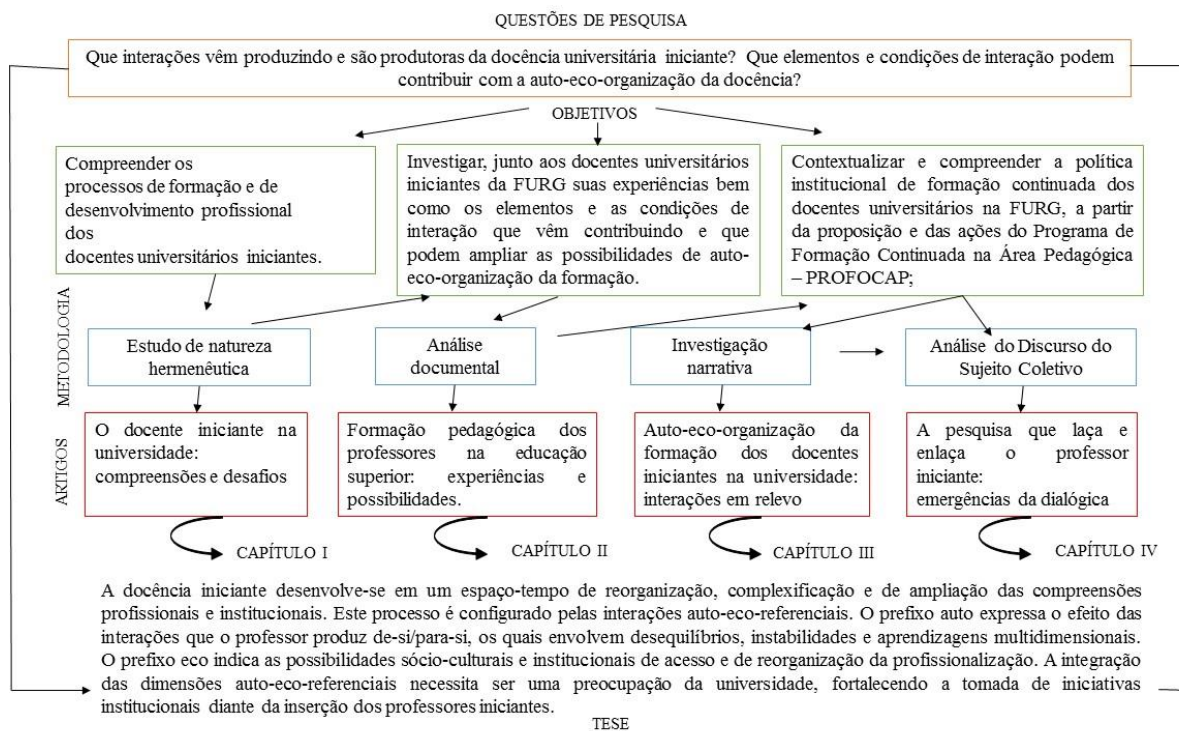
Desse modo, percebemos que no processo de inserção profissional dos participantes da pesquisa, o caráter a auto-formativo se sobressai do hetero-formativo. A iniciação à carreira como professor universitário está demasiadamente implicada no si e, por essa razão, no *autos*.

Ao constatar isso, salientamos que a formação pedagógica precisa estar em pauta na política institucional promovendo espaços de interações auto-ecorreferenciais, pois assim, os professores iniciantes poderão reorganizar suas práticas também por meio das interações exteriores a si. Almejamos que os docentes iniciantes sejam integrados à carreira docente e não apenas informados; a instituição alcançar um dialógico complexo que associe, de maneira complementar, concomitante e antagônica, as lógicas auto e hetero-referenciais, por um lado, e as lógicas ecológicas contextuais, por outro.

Assim, compreendemos que as interações são auto-eco-organizadoras da formação e nascem de um movimento auto-organizador de produção de si. Entendemos que a produção de si é uma atividade humana que, por sua vez, inexistente numa máquina artificial. Logo, a produção de si é uma capacidade gerativa do ser vivo. É por essa razão o si que se produz e o se faz existir (2008). A produção de si é um processo que procura incessantemente reunir novas informações apreendidas das experiências e dos acasos encontrados durante o percurso da vida. Produção de si significa reorganização permanente do ser. Trata-se de uma condição interna que também é retroalimentada das interações com o externo. Nessa perspectiva, o docente é produto e produtor de seus anéis referenciais que em movimento, dentro de um processo recursivo, mantem-se em fluxo, em aprendizagem da docência.

Em vista disso o princípio de *reintrodução do sujeito cognoscente* ou de *reintrodução do conhecer em qualquer conhecimento* auxilia no entendimento de que não vamos conseguir descrever um caminho que dê conta das particularidades da docência iniciante, nós não alcançamos isso e tampouco almejamos. Queremos destacar apenas nossa itinerância na pesquisa “o sujeito não reflete a realidade. O sujeito reconstrói a realidade com ajuda dos princípios que mencionamos” (MORIN; MOTTA; CIURANA, 2003, p. 38). Sendo assim, visando apresentar nosso trilhar para produção dessa tese foi elaborada uma cosmovisão que elucida nossa trajetória de pesquisa e também a organização do conhecimento. Não se trata de uma figura absoluta, mas de um ponto de vista sobre aquilo que produzimos:

Figura 1: Cosmovisão da tese e suas interações geradoras de conhecimentos



Fonte: autoras

A partir dos achados da pesquisa, podemos afirmar que a docência exige competências, mas requer igualmente comprometimento e amor. O amor aqui supera uma ideia romantizada, mas como reforçado por Morin, Motta e Ciurana (2003, p. 108) “onde não há amor, apenas existem problemas de carreira, de salário para o docente, de tédio para o aluno”.

Reorganizações são necessárias para recuperarmos a premissa de que a educação tem a ver com missão, é ter fé, é ter paixão e é ter tempo e compromisso com o outro e consigo. *Ser*<sup>27</sup> professor é desafiar-se a entender a si mesmo, sua prática e o alcance da sua ação, assim como também tem seu papel na presença do outro.

Nessa perspectiva, corroboramos com Ortega e Gasset citado por Morin (2011, p. 83) “sou uma parte de tudo aquilo que encontrei”. Com o pensamento complexo, compreendemos que as incertezas e os riscos são estimulantes e favorecem o desenvolvimento de estratégias cognitivas. Aprendemos, igualmente, que todas as mudanças são pequenas metamorfoses do pensamento e não rupturas, pois nos reorganizamos por meio das interações. Com a complexidade aprendemos a conversar com sensibilidade, com o que nos emociona, deixamos de lado algumas experiências, reiteramos tantas outras e nos modificamos.

Sendo assim, estamos compreendendo a tese como um todo orgânico, no qual parte e todo constituem-se reciprocamente; por momentos os capítulos se conectaram e, até mesmo, apresentaram uma escrita por demais recursiva, por vezes, se distanciaram, articulando-se num anel reflexivo. Logo, esta totalidade ‘tese’ não é o fim, mas a expressão de um trabalho que foi desenvolvido com base em um estilo de pensamento que conversa com a auto-criação, com o mistério e com a beleza de ter consciência de que há sempre, logo adiante, um todo/parte desconhecido.

Por fim, o exercício da docência movimenta a organização do pensamento e é reintegrador de si, constituindo-se por meio de aspectos individuais, coletivos, subjetivos/objetivos e existências (MORIN, 2011). É preciso observar que a não produção de interação entre esses diferentes aspectos, tem produzido o período iniciante como uma fase de mais angústias e frustrações do que de socialização e afeição profissional. Por isso, quando usamos a expressão auto-eco-formação queremos salientar que: professor auto regula-se e auto produz-se em um determinado contexto. Portanto, a formação não é um processo autônomo/dependente. Para a realização da sua autoprodução e regulação, o professor demanda dos elementos ecológicos que estão no meio, os sujeitos e os outros elementos com quem ele interage.

---

<sup>27</sup> O “ser” regenera-se no fluxo entre “essência” (profundeza particular do ser) e “existência” (experiência motriz do ser). Quando utilizamos ‘ser’ professor queremos enaltecer essencialmente o Eu do sujeito. (2011; 2008).

Por conseguinte, como desdobramentos da pesquisa propomos a formação do professor universitário iniciante como um processo complexo auto-eco-organizador mediado por possibilidades integradoras entre universidade e professores, permitindo a discussão dos desafios da docência no coletivo, fortalecendo a identidade institucional e a identidade pessoal do professor, bem como a qualidade do ensino. Esperamos que este estudo contribua com as problematizações acerca da docência universitária, principalmente sobre as fases da carreira: é preciso estar atento aos professores iniciantes, mas também aos professores experientes e aos professores em fase de aposentadoria. Assim, podemos concluir que se almejamos um ensino universitário com qualidade é necessário que projetos ou programas de formação sejam elaborados visando o fortalecimento da integração do ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão, pois tais vínculos somente serão estabelecidos com o amparo pedagógico.

## REFERÊNCIAS:

- BOZU, Z. Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 51/3, p.1-15. Enero de 2010.
- CUNHA, Maria Isabel. (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- ISAIA, S. M. A. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In.: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.
- MORIN, E. CIURANA, E. R.; MOTTA R. D. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In.: CASTRO, G.; CARVALHO, E. A.; ALMEIDA, M. da C. (Org.). **Ensaio de complexidade**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2006b. pp- 11-20.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, Meridional/Sulina, 2006a.
- MORIN, E. **Método 1: a natureza da natureza**. Trad. Juremir Machado. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MORIN, E. **Método 2: a vida da vida**. Trad. Marina Lobo. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MORIN, E. Os desafios da complexidade. In.: MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Trad. Flávia Nascimento. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bartrand, 2013. pp-559-568.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.





## 6. REFERÊNCIAS<sup>28</sup>

- ARDOINO, J. A complexidade. In: MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Trad. Flávia Nascimento. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bartrand, 2013b. pp- 548-558.
- BORGES, D. S. B. Das inovações no ensino ao ensino inovador: complexidade e emergências no ensino universitário. **Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)**. Universidade Federal do Rio Grande, 2013.
- BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v. 3, p. 55-72, enero, 2010.
- CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995, p.155-177.
- CONNELLY, M. E CLANDININ, D.J. **Narrative Inquiry**. Complementary Methods for Research in Education, 3<sup>a</sup> Edition, Washington: American Educational Research Association, 2004.
- CUNHA M. I., MARSICO H. L.; BORGES F. A.; TAVARES P. (2001) Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, C.M.B.; GRILLO, M. (Org.). **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Editora da ULBRA, 2001.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 31-61.
- ISAIA, S. Desafios para a docência superior: pressupostos a considerar. In. RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (orgs). **Docência na Educação Superior**. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Brasília: INEP, 2006, p. 63-84.
- LABEYRIE, V. As consequências ecológicas das atividades tecno-industriais. In: MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Trad. Flávia Nascimento. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bartrand, 2013b. pp- 125-140.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1<sup>o</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Depoimentos e Discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinariedade?**. São Paulo: Paulos, 2008.
- MORIN, E. **A minha esquerda**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2011a.
- MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Trad. Flávia Nascimento. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bartrand, 2013b.
- MORIN, E. **A via para futuro da humanidade**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013a.

---

<sup>28</sup> Neste item encontram-se as referências utilizadas ao longo da Introdução desta tese. Nos demais Capítulos e, bem como, nas considerações finais as referências estão adicionadas ao final de cada escrita.

- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad. Maria Alexandre e Maria Alice Sampaio Dorá. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.
- MORIN, E. CIURANA, E. R.; MOTTA R. D. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3ªed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, E. **Método 1**: a natureza da natureza. Trad. Juremir Machado. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008b.
- MORIN, E. **Método 2**: a vida da vida. Trad. Marina Lobo. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011b.
- MORIN, E. **Método 3**: o conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008a.
- MOROSINI, M. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M.(Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais, 2000.
- PIMENTA, S. G., E ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- 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.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
- VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. In: **Review of Educational Research Summer**, v.54, n.2, 1984, p.143-178. Disponível em:<  
<http://rer.sagepub.com/content/54/2/143.full.pdf+html>> Acesso em 12 de fevereiro de 2016.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

## 7. APÊNDICE

### 7.1 APÊNDICE A - Roteiro investigativo

Questões-guia para realização da entrevista narrativa com os docentes iniciantes:

A entrevista foi organizada em dois momentos, no primeiro foram realizadas perguntas sobre seu processo de ingresso como professor universitário e suas expectativas profissionais. Buscamos nesse momento envolver o professor com a proposta da pesquisa, para isto deixamos que os docentes nos contassem sobre suas histórias e primeiras experiências na instituição:

- a) Como você chegou à docência universitária?
- b) Como você se compreende enquanto professor?
- c) Quais experiências você gostaria de compartilhar conosco?

No segundo momento da entrevista, orientamos nosso dialogar para questões que nos aproximassem dos interesses e das atividades desenvolvidas pelos professores investigados. Nesta etapa da entrevista buscamos ser mais provocativas com os questionamentos:

- d) Como você percebe sua formação?
- e) Que atividades você já desenvolveu e desenvolve na universidade?
- f) No seu entendimento, como se constituiu e constitui a sua formação para o desenvolvimento das atividades universitárias?
- g) Quais são, com quem são e onde se desenvolvem as interações que alimentam seu desenvolvimento profissional?
- h) Como você compreende as condições institucionais para o desenvolvimento do seu processo de inserção e desenvolvimento profissional?
- i) Quais elementos/condições o auxiliam na organização das necessidades específicas da docência?