



## Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade

Doris Pires Vargas Bolzan<sup>1\*</sup> e Ana Carla Hollweg Powaczuk<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, 97105-900, Campus Camobi, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. <sup>2</sup>Curso Formação de Professores para a Educação Profissional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: [dbolzan19@gmail.com](mailto:dbolzan19@gmail.com)

**RESUMO.** Neste artigo, discutimos a construção da docência, focalizando a tessitura da professoralidade de professores iniciantes no contexto universitário. Partimos da pesquisa que tem como problemática central compreender os movimentos produzidos na tessitura da professoralidade de professores iniciantes na docência universitária. Os objetivos são reconhecer a relação entre as condições contextuais e os modos de configuração da iniciação docente, bem como identificar a repercussão da iniciação docente nos processos formativos em andamento. A abordagem metodológica adotada é a qualitativa narrativa de cunho sociocultural. Os sujeitos colaboradores do estudo são professores atuantes nos cursos de Pedagogia e da Educação Especial de uma Instituição de Ensino Superior pública e outra comunitária. O estudo desenvolvido permite destacar a iniciação à docência no contexto universitário, permeada pelos sentimentos de angústia e de insegurança decorrentes das incompletudes formativas com as quais os professores se deparam diante do ato educativo neste contexto. A ausência de espaços de compartilhamento acerca de fazeres e saberes que abrangem o trabalho pedagógico evidenciam-se como potencializadores do sentimento de desamparo que os professores manifestam. Destacamos a necessidade de espaços sistematicamente organizados que possibilitem, aos professores, iniciantes e experientes, discutirem e compartilharem experiências e conhecimentos próprios à especificidade do magistério neste nível de ensino.

**Palavras-chave:** iniciação à docência, ensino superior, professoralidade.

### Initiation to university teaching: the building of professorshipness

**ABSTRACT.** Current research discusses the construction of teaching by focusing on the building of professorship of beginner professors in Higher Education Institutions. The main problem is the understanding of events produced in the building of beginner professors' professorship. Research aims at acknowledging the relationship between context conditions and configuration ways of professors' initial teaching and the identification of the repercussion of beginners' teaching on continuous formative processes. The qualitative and socio-cultural narrative is the methodological approach adopted in current research. Participants are professors from Pedagogy and Special Education Courses of a government higher institution and of a community University. The study developed so far highlights the process of teaching initiation within the university context permeated by feelings of anxiety and insecurity which rise from formative incompleteness that the professors have to face in their educational activities. The lack of places for sharing activities and knowledge which involve the professor's work is evidenced by feelings of helplessness experienced by professors. The need for systematically organized places should be underscored. They would enable experienced and beginner professors to discuss and share experiences and knowledge related to the specificity of teaching at this teaching level.

**Keywords:** initiation to teaching; higher education; professorship.

### Introdução

#### Inserção temática

A docência universitária tem sido foco de diferentes estudos e pesquisas no campo da formação de professores. As discussões têm colocado em destaque a fragilidade ou inexistência da formação pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior.

Historicamente, a docência neste nível de ensino consolidou-se sobre a premissa de que a formação e a prática em uma determinada profissão, aliada ao perfil de pesquisador seriam condições suficientes para garantir uma atuação exitosa.

Temos como exigência legal para o ingresso na carreira docente a formação no nível de graduação ou a pós-graduação na área específica profissional em que o docente atuará. É possível dizer que a

dimensão da pesquisa é contemplada nestes contextos, bem como o aprofundamento teórico de determinado campo de conhecimento. Entretanto, a formação pedagógica voltada à docência no Ensino Superior carece de programas institucionais capazes de proporcionar condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico<sup>1</sup>.

Esta situação vem ganhando destaque, em especial, quando enfocamos a condição de jovens que se lançam à carreira docente na expectativa de encontrarem um espaço de trabalho. Com este intuito, estes jovens realizam cursos de mestrado e doutorado, e, em geral, aprofundam um tema de estudo, num processo progressivo de especialização. Porém, ao adentrarem à carreira do Magistério Superior descobrem a necessidade de um conjunto de conhecimentos para além do domínio do campo específico para o qual se formaram, indicando a ausência de preparo para a docência. (CUNHA; ZANCHET, 2010).

Nesta perspectiva, vários estudos voltados à docência universitária (BOLZAN, 2011, 2012; BOLZAN et al. 2010, 2013; BOLZAN; ISAIA, 2010; CUNHA, 2006, 2008a, b, 2009, 2010; ISAIA, 2003, 2006; MASETTO, 2005; PIMENTA; ANASTÁSIU, 2002) indicam uma preocupação crescente com relação à ausência de espaços formativos que contemplem a especificidade de ser professor no Ensino Superior, uma vez que este exercício “[...] exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão” (MASETTO, 2005, p. 11).

Tal perspectiva compõe o cenário do campo investigativo em que os estudos que o Grupo de Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE) vem desenvolvendo. Atualmente, a pesquisa que explora os elementos mencionados é denominada Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior<sup>2</sup>, cujo objetivo é compreender as concepções sobre a aprendizagem docente dos estudantes e dos professores formadores das licenciaturas e como estas implicam nos processos formativos da docência (BOLZAN, 2012).

A investigação caracteriza-se por ser um estudo interinstitucional e integrado, envolvendo professores, estudantes da educação superior, inicialmente das licenciaturas em Pedagogia e

Educação Especial de duas Instituições de Ensino Superior. A dinâmica investigada deste estudo evidenciou um número expressivo de professores iniciantes<sup>3</sup> no contexto da docência universitária, levando-nos a refletir sobre o impacto desta iniciação nos processos formativos em andamento nos cursos investigados.

Tal reflexão é impulsionada pelos achados do estudo desenvolvido por Powaczuk (2012)<sup>4</sup>, que destacou a iniciação dos professores no contexto universitário marcada pelo imediatismo docente<sup>5</sup>, tendo em vista o predomínio de experiências de formação dos professores direcionadas ao domínio do campo de conhecimento específico<sup>6</sup>. De acordo com os estudos desta autora, a produção docente na iniciação à carreira vincula-se, na maioria das vezes, à utilização de esquemas generalizados de forma acrítica, considerando que os saberes do domínio pedagógico e sua relação com a prática docente, neste nível de ensino, não foram objeto de estudo e de uma reflexão sistemática por parte dos professores em exercício, caracterizando o que denomina de particularização da docência (HELLER, 1991, 2008; VYGOTSKI, 1991).

Segundo Powaczuk (2012), a particularização da docência se refere à manutenção e subsunção das práticas docentes à esfera da cotidianidade, expressando a regra e a normatização da ação docente. Sua configuração é caracterizada como a interrupção do fluxo do devir docente, favorecendo com que a alienação do cotidiano da docência se constitua. Tal perspectiva é destacada como um processo que restringe a aprendizagem docente, fazendo com que predomine a reprodução/repetição de esquemas no processo de produção da docência.

Consideramos o aprimoramento de instrumentos intelectuais fundamental para os enfrentamentos epistemológicos e políticos que se estabelecem no contexto de atuação docente. A complexidade que tem permeado o cotidiano das instituições universitárias tem impactado os professores mais experientes e, mais ainda, os

<sup>3</sup> Professores com até cinco anos de experiência no contexto universitário. Os dados iniciais coletados apontam para percentuais de 18% de professores iniciantes no Curso de Pedagogia Diurno; 32% no Curso de Pedagogia Noturno; 53% no Curso de Educação Especial noturno; 23% no Curso de Educação Especial Diurno, no curso de Pedagogia da IES comunitária, não temos ainda os dados levantados.

<sup>4</sup> Tese de doutorado em Educação denominada Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária que compõem o conjunto de investigações do grupo GPFOPE (POWACZUK, 2012).

<sup>5</sup> Imediatismo docente: relaciona-se à produção da docência na urgência da cotidianidade, evidenciando a utilização de esquemas generalizados em situações externas ao magistério superior, as quais não foram objeto de reflexão e de estudo sistemático (POWACZUK, 2012).

<sup>6</sup> Ressaltamos a compreensão de campo específico como o espaço simbólico no qual as exigências, representações e validações acerca do instrumental de conhecimentos específicos de cada área de atuação profissional se configuram. Abrange a ideia da competência científica, compreendida como a capacidade de falar e agir legitimamente, ou seja, de maneira organizada e com autoridade socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983).

<sup>1</sup> Consideramos o 'trabalho pedagógico' relacionado às atividades direcionadas ao ensino e à aprendizagem, compondo, portanto, o trabalho docente. Esta compreensão está pautada nos estudos de Bolzan et al. (2010, 2013) que destaca o trabalho pedagógico relacionado aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. Implica na reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes com o intuito de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber.

<sup>2</sup> Projeto Produtividade em Pesquisa processo n.º 303485/2012-4 e Edital Universal MCTI/CNPq 14/2012-2015, processo n.º 481468/2012-9.

recém-iniciados, especialmente, ao considerarmos os desafios implicados na docência na Educação Superior, quais sejam: aliar a qualidade ao processo de expansão das IES, atender uma diversidade cultural decorrente do ingresso de um público cada vez mais diverso e heterogêneo, conformar-se às políticas de avaliação e produtividade docente entre outros.

Diante deste contexto, nos lançamos ao desafio de desenvolver uma investigação específica sobre o processo de iniciação na docência universitária<sup>7</sup>. Acreditamos que ao tomarmos o processo de iniciação à docência no contexto universitário seja uma forma de dar visibilidade aos processos que incidem sobre o magistério superior e assim delinear alternativas capazes de contribuir para a qualificação dos processos formativos em andamento.

Nesta direção, definimos como problemática norteadora do estudo: que movimentos são produzidos na tessitura da professoralidade de professores iniciantes na docência universitária?

A partir desta questão estabelecemos como objetivos: reconhecer os enfrentamentos que os professores se deparam na iniciação da docência no contexto universitário; reconhecer a relação entre as condições contextuais e os modos de configuração da iniciação docente, bem como identificar a repercussão da iniciação docente nos processos formativos em andamento.

A investigação está sendo realizada a partir de uma abordagem qualitativa de cunho sociocultural (BAKHTIN, 1992, 2006; BOLZAN, 2002; BOLZAN et al., 2010, 2013; CLANDININ; CONELLY, 1995; FREITAS, 2002; VYGOTSKI, 1991, 1993, 1994), tendo como foco as narrativas de professores atuantes nos Cursos de Pedagogia e de Educação Especial de uma universidade pública e outra comunitária.

Segundo Bolzan (2002), a abordagem narrativa de cunho sociocultural se caracteriza pela sua dimensão qualitativa, pautada na análise dos processos de construção coletiva, ou seja, considera-se como imprescindível nesta abordagem a atenção acerca das mediações socioculturais vividas pelos sujeitos.

Nesta perspectiva, por se tratar de um estudo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção social e profissional dos docentes, optamos por utilizar, como instrumento de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas, tendo-as como espaço narrativo, no qual os

professores são estimulados/convidados a [re]visitar seus percursos formativos, possibilitando com isso, a reflexão acerca dos processos que perfazem o ingresso na docência universitária.

Entendemos que o conhecimento acerca da aprendizagem da docência implica a compreensão sobre como os professores experimentam e interpretam as suas experiências, como elaboram seus pensamentos e ações de modo a configurar um jeito singular de serem docentes. Desta forma, acreditamos que por meio da análise da atividade discursiva/narrativa<sup>8</sup> dos professores participantes dessa investigação seja possível fazer uma leitura dos sentidos conferidos à iniciação docente, revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais/profissionais vividas na docência (BOLZAN, 2002, 2012; BOLZAN et al., 2010, 2013).

Assim, neste trabalho trazemos um recorte da investigação realizada. Ressaltamos o caráter preliminar das considerações aqui apontadas. Acreditamos que com a continuidade da investigação, novos dados serão incorporados a esse estudo, viabilizando a ampliação, confirmação e/ou revisão dos resultados, até então, obtidos.

### Docência universitária: a tessitura da professoralidade

Compreendermos a professoralidade<sup>9</sup> como a dinâmica processual de produção da docência<sup>10</sup>, envolvendo os processos de apropriação e de reelaboração que o sujeito-professor realiza ao longo de sua trajetória de formação, resultando em modos singulares de agir, pensar e sentir docente. De acordo com Isaia e Bolzan, esse processo diz respeito às ações e operações realizadas tendo em vista

[...] não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (ISAIA; BOLZAN, 2005, p. 3).

<sup>8</sup> Atividade discursiva/narrativa - refere-se à relação que se estabelece em situações de atenção mútua e de colaboração, na qual a interação e a mediação estabelecida favorece a narração e a retomada dos ditos/vozes, reconhecendo a polifonia que caracteriza a atividade discursiva (BOLZAN, 2002)

<sup>9</sup> Professoralidade: termo utilizado pela primeira vez por Pereira (1996) em sua tese de doutorado, abordando os processos de criação envolvidos no devir professoral, a partir dos estudos de Deleuze, Guattari e Foucault entre outros. Sistematizado em forma de verbete por Oliveira (2003) no Glossário de Pedagogia Universitária. Em 2005, o termo passa a ser discutido por Isaia e Bolzan (2005), Bolzan e Isaia (2006) a partir da abordagem histórico-cultural Vygotski (1991, 1993, 1994, 2003); Leontiev, (1984, 1989); Davidov e Markova (1987). Segundo estas autoras, a professoralidade relacionando-se aos movimentos configurados no fazer-se docente, envolvendo o desenvolvimento de ações e operações, considerando-se o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, bem como a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores.

<sup>10</sup> Tratamos a aprendizagem da docência a partir da ideia de produção da docência, ou seja, o modo como o professor se organiza e [re]organiza suas atividades em múltiplas dimensões.

<sup>7</sup> O aprofundamento do tema em estudo é foco da pesquisa de estágio pós-doutoral intitulada 'A tessitura da docência universitária de professores iniciantes: movimentos da professoralidade' vinculada ao GPFOP, desenvolvida por Powaczuk (2013) no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM.

Nesta direção, a professoralidade relaciona-se aos movimentos do aprender a ser professor, sendo a criação uma dimensão constitutiva da aprendizagem docente. Um processo estabelecido diante da organização e reorganização da atividade de se produzir como professor, a qual retraduz a dinâmica de objetivação das necessidades, tendo em vista o modo como são compreendidas e significadas ao longo do exercício docente, permitindo a composição de um modo singular de ser professor (POWACZUK, 2012).

Logo, acreditamos que a reflexão acerca do fazer-se docente implica a consideração sobre o processo de objetivação de necessidades moldadas no contexto sociocultural que o sujeito está imerso, na medida em que é justamente deste processo que emerge a motivação orientadora das ações e operações da atividade de produção da docência (LEONTIEV, 1984, 1988, 1989; VYGOTSKI, 1991, 1993, 1994).

Almejando fomentar a reflexão sobre o processo de iniciação na docência no Ensino Superior, debruçamo-nos sobre as mobilizações que incidem sobre o direcionamento a atuação neste contexto. Os professores colaboradores deste estudo ao reportarem-se às suas escolhas revelam seu direcionamento relacionado à melhoria das condições de trabalho com relação à docência na Educação Básica. A narrativa que segue assim expressa:

Trabalhando 60 horas, eu me dou por conta que se o meu espaço na docência, e infelizmente o espaço da docência na educação básica não é valorizado profissionalmente, eu precisava buscar um espaço que valorizasse aquele esforço contínuo que eu vinha tendo na minha formação continuada [...] pelas próprias leis de mercado, em termos de salário de condições de me manter, porque tu começa a participar de eventos, a produzir artigos, tu começa a querer comprar livros, tu começa a participar de outras coisas que o teu salário e a tua condição de professor da educação básica não te sustenta, porque não existe fomento pra isso (Professora A).

Eu atuava em escolas particulares nos anos finais e ensino médio. Depois trabalhei durante o meu mestrado, no estado, foram dez anos de atuação na Educação Básica. Depois que eu terminei o Mestrado passei no concurso aqui na Federal [...] Sabe não era uma meta que eu tinha, mas quando eu entrei no Mestrado isso começou surgir. Eu entrei no mestrado, porque eu achei que eu tinha que voltar a estudar de alguma forma, que eu estava ficando desatualizada, que eu precisa me alimentar de novas teorias, eu precisava estudar. Porque o cotidiano da escola te consome, o dia todo, muitas horas por dia tu passa ou elaborando coisas,

planejando aula, ou tu está em aula. Então, eu achei que eu tinha que parar um pouco e foi quando fui fazer o Mestrado e depois o doutorado (Professora F).

A busca por um espaço de atuação mais valorizado aparece com recorrência nas narrativas docentes, estando a formação em nível *stricto sensu* como principal via de acesso ao magistério superior. Nesta direção, as professoras E e B posicionam-se:

Eu comecei a pensar na possibilidade de atuar no ensino superior quando finalizei o mestrado e percebi o doutorado como um caminho viável de formação. A gente começa pensar nas condições de trabalho, no reconhecimento que existe pelo trabalho que tu realizas no ensino superior que é bem diferente do que na educação básica e até mesmo pela pesquisa e pelo estudo, porque na escola tu não tens tempo para estudar, para investir na tua formação [...]; então, tu vais percebendo a possibilidade e começa a investir para isso (Professora E).

Eu terminei o doutorado e daí eu comecei a pensar, bom a gente faz o doutorado para quê? O Doutorado te dar uma credencial para atuar no Ensino Superior e eu acho que eu posso fazer isso, nesse momento [...]. Porque durante o mestrado, ou em qualquer outro momento eu nunca pensei em deixar de trabalhar no ensino fundamental e trabalhar no ensino superior [...] (Professora B).

A formação em nível *stricto sensu* aparece como credencial às atividades docentes no Ensino Superior, constituindo-se como validação socialmente reconhecida para o exercício das funções que o professor assumirá no magistério superior. Os professores, ao se reportarem às suas experiências formativas no doutorado e no mestrado, expressam o direcionamento à pesquisa como foco deste espaço de formação:

A gente faz uma formação para trabalhar no ensino superior. A gente faz mestrado, doutorado. No momento que nós fazemos isso, nós direcionamos isso para uma pesquisa que é muito específica. Tu tens aquele objetivo, tu vais buscar entender aquilo, compreender aquele fenômeno, mas nesse momento que tu fazes esta formação, que te dá a credencial para atuar no ES, para tu seres uma formadora. Tu não trabalhas isso - menção à formação pedagógica - Não existe como - pelo menos no processo de mestrado e doutorado - uma didática para, uma metodologia para. Existe uma instrumentalização que é no sentido de tu pensares conceitos, pensares teorias [...]. Não me lembro de ter discutido em algum momento da minha formação no doutorado especificamente, você vai ser professor no ensino superior e isso vai acontecer desta forma (Professora B).

Tinha a experiência de docência orientada. Mas eu não fiz porque na época eu já estava atuando como

professor, então eu conversei com meu orientador sobre como era a disciplina para ver se realmente teria um propósito de eu fazer a disciplina. Ele me disse: - Olha, tu já estás dando aula, então se tu quiseres a gente pode discutir as tuas aulas para ver. E, às vezes, a gente fazia isso, informalmente, nada muito sistematizado - Há hoje a gente vai discutir a tua aula (Professor C).

Como destacam as narrativas docentes, a dimensão da pesquisa é contemplada nos espaços de formação em nível *stricto sensu*, bem como o aprofundamento teórico de determinado campo de conhecimento. Entretanto, a formação pedagógica voltada à docência no Ensino Superior não dá um direcionamento mais pontual sobre as especificidades que incidem sobre o magistério superior.

Desta forma, diante de uma contextura social que legitima o perfil de pesquisador como requisito central para a docência no Ensino Superior, os professores se veem diante do desafio de se produzirem profissionalmente em uma condição de despreparo para o enfrentamento dos desafios inerentes ao magistério superior. Os professores ao retomarem suas primeiras experiências docentes no contexto universitário as destacam como um momento difícil e doloroso. As narrativas que seguem explicitam estes aspectos:

Quando eu cheguei aqui vindo da escola, para mim foi o momento mais doloroso da minha vida profissional, porque eu não tinha referências no mundo da docência superior e eu olhava e parecia que para os colegas aquilo era muito fácil e eu ficava muito constrangida de perguntar como poderia ser fácil assim para eles, porque para mim não era. Eu me sentia completamente deslocada neste espaço, porque o meu espaço era a escola, onde eu me sentia à vontade. Eu chegava em casa das aulas, eu chorava, eu me sentia muito incompetente (Professora F).

O primeiro semestre foi assustador, porque eu peguei muitas disciplinas teóricas e não tinha nem a noção [...] eu não sabia como lidar com isso. Tudo em nome da experiência (risos); era uma coisa muito louca e eu não conseguia me apropriar daquilo, ficava desesperada, eu passava o dia inteiro, o dia inteiro aqui, tentando me apropriar dessa dinâmica toda dos estágios [...] eu não tinha como dar conta de tudo, porque eu tinha que estudar para dar conta das minhas disciplinas. [...] Então, num primeiro momento eu não sabia até que ponto eu poderia dar a minha cara àquela disciplina, ou até que ponto eu tinha que obedecer fielmente aquele cronograma e aquelas leituras que estavam ali. Então assim, eu fiquei muito assustada com essas coisas. (Professora B).

A insegurança e a angústia pedagógica tonalizam e expressam a distância entre o tempo/espaço de

elaboração e o tempo/espaço da ação docente. O tempo da ação tem a urgência e o imprevisto como fatores de destaque, colocando muitas das necessidades manifestas como algo insolúvel diante da urgência da cotidianidade docente<sup>11</sup>.

O desejo e a necessidade de produzir ações docentes exitosas estão expressos nas narrativas docentes, revelando a implicação dos professores com suas atividades de ensino e de pesquisa. Entretanto, ao serem impelidos a uma configuração, na urgência do cotidiano, os professores se veem desafiados a produzir enfrentamentos que permitam suplantar as incompletudes que trazem consigo ao adentrarem a docência. Com este intuito lançam mão das integrações, até então, realizadas ao longo de suas experiências de formação, as quais se caracterizam de modo geral resultante de mediações espontaneamente produzidas no que se refere às práticas docentes no magistério superior. O professor C manifesta em sua narrativa estes elementos:

Na verdade, lembro-me da primeira aula até hoje. Como a disciplina tratava sobre o assunto que era do meu objeto de estudo no mestrado e, portanto, eu tive várias disciplinas que trataram especificamente do assunto. Agora quando foi chegando o momento de chegar à sala de aula e pensar como é que eu vou estruturar isto daqui de modo que estas pessoas entendam o que eu vou falar, daí foi um pouco complicado. Onde eu me amparei? Foi conversando com meus professores do Mestrado, até solicitei autorização deles para utilizar uma parte do material por eles utilizado e a partir disso eu fui estruturando a aula. Peguei o conteúdo programático da disciplina, para ver o que precisaria ser trabalhado e pensei na minha experiência até o momento para tentar dividir aquele conteúdo em aulas - minha experiência com o conhecimento em si e também como era bem próximo da minha vivência como aluno; tentei resgatar como havia sido para mim aquelas aprendizagens e tentar trazer olhando para aquele conteúdo programático, como eu poderia montar a aula (Professor C).

Como manifestado pelo professor D, ao se ver diante do desafio de produzir uma atividade de ensino, toma como substrato experiências vividas em contextos externos ao magistério superior, trazendo como elementos da produção docente o pragmatismo e a analogia. De acordo com Heller

<sup>11</sup> Cotidianidade docente: termo cunhado por Powaczuk (2012) a partir dos estudos de (HELLER, 1991, 2008) relacionando a esfera dos fazeres docentes elementares para a realização do trabalho pedagógico. Como esquemas de comportamento desta esfera estão: o pragmatismo e a probabilidade tendo em vista que a preocupação primeira é com a realização da ação e não com a compreensão mais apurada das ações que o professor realiza. Pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade; portanto, as ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao nível da teoria. Nesta esfera do fazer docente muitos dos juízos são tomados do ambiente, sem submeter à discussão e à verificação.

(1991, 2008), o pragmatismo e a analogia são modos de comportamento característicos da cotidianidade. Com relação ao pragmatismo, esta condição diz respeito ao fato de que o pensamento e a ação, nesta esfera, se manifestam e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à produção das ações a serem desenvolvidas. A preocupação primeira reside na realização da ação e não numa compreensão mais acurada desta, resultando no que denomina economicismo da vida cotidiana. Assim, muitos dos juízos e definições são tomados do ambiente, sem que sejam submetidos à discussão e à verificação, tendo em vista que isso inviabilizaria muitas das decisões que precisam ser tomadas nesta esfera.

O pragmatismo inerente à cotidianidade docente é dinamizado na confluência de analogias sobre o já vivido. Frente a exigência de novas conexões, o pensamento cotidiano se apoia nas experiências precedentes e este apoio ajuda a definir as ações e operações a serem dinamizadas. As professoras B, F e D destacam que suas experiências como professoras na Educação Básica foram basilares para suas atividades docentes iniciais como observamos nas narrativas que seguem:

É (pausa) eu percebo que a minha âncora forte, na docência do ensino superior, é a minha experiência com o ensino fundamental, e eu não tenho muita experiência na educação infantil, como docente na educação infantil, mas a escola que eu trabalhava, atendia a pré-escola, quando era a pré-escola [...]. Então, tudo em nome da experiência (risos) (Professora B).

Minha experiência me ajudou muito, pois eu falava de um lugar que muito me fez vibrar, mas, ao mesmo tempo, foi difícil porque eu tinha construído um percurso lá e aqui eu não tinha percurso algum (Professora F).

Eu trabalhei em todas as instâncias, em todas elas, como docente, inclusive aula de física e matemática, eu trabalhei na sétima e oitava série quando faltou professor na escola. Então, trabalhei no Ensino Médio, trabalhei na Educação Infantil, trabalhei nas etapas iniciais, trabalhei em todas, trabalhei no EJA [...]. Eu tive oportunidade de estar em vários espaços e esta atuação é que me respalda no trabalho que eu faço aqui na universidade. (Professora D).

Podemos indicar que a reconfiguração das experiências docentes demarcam ações de rupturas e continuidades com o trabalho até então realizado pelos professores na Educação Básica. Continuidade, pois a docência permite que essas experiências se expressem e se desenvolvam continuamente no magistério superior, a partir das práticas de pesquisa e de sua teorização. Mas, da mesma forma exige que

se coloque em ação processos de ruptura, pois a docência no contexto no Ensino Superior constitui-se como uma profissão com características distintas da docência na Educação Básica.

Assim, ao se tornarem professores no contexto universitário, as ações que precisam produzir demarcam a suspensão ou afastamento acerca das práticas do exercício profissional até então vivenciadas. Este enfrentamento é bastante penoso para os docentes, levando-os não raramente a um sentimento de solidão pedagógica que, segundo Isaia (2006), pode ser atribuído ao sentimento de desamparo dos professores frente a ausência de interlocução e compartilhamento para enfrentar os desafios que envolvem o ato educativo.

A possibilidade de confrontar pontos de vistas, compartilhar experiências e diferentes perspectivas sobre a ação docente são aspectos destacados pelos professores como fundamentais para tornar a iniciação menos dolorosa. Entretanto, as narrativas revelam que há fragilidades ou, até mesmo, a ausência de espaços de compartilhamento no contexto da instituição. As falas que seguem expressam esta circunstância:

A atividade compartilhada seria o mote para aprendizagem do professor, entretanto, não há disponibilidade ou espaços institucionais que favoreçam as trocas entre os colegas (Professora E)

[...] a gente conhece o que a gente faz e não conhecemos o que todos os outros fazem para compor um perfil de formação. Isso me incomoda um pouco, e é algo que tem que ser repensado, na estrutura que estamos vivenciando dentro da universidade (Professora B)

[...] este lugar é um lugar muito duro mesmo, muito solitário, a gente não tem com quem trocar, nós não temos amigos aqui, temos colegas e os amigos são pouquíssimos; tu vais aos poucos construindo, muito aos poucos, e tu contas nos dedos de uma mão as pessoas com as quais tu podes contar (Professor F).

No início foi bem difícil, foi bem doloroso, não a escolha, mas o estar aqui, porque é um trabalho muito solitário, muito mais que na escola e tu tens que te construir, realmente tu tens que te inventar aqui [...] (Professora A).

Diante da ausência e da fragilidade dos espaços de acolhida e compartilhamento na instituição, a insegurança, a angústia e a solidão pedagógica tonalizam as experiências docentes, tendo em vista a ausência tanto de apoio institucional, quanto da parte de colegas mais experientes.

A narrativa da professora B reitera situações vividas pelos professores iniciantes.

Na universidade, não cheguei nunca a ter um momento para dizer, olha isso acontece assim, esse é o caminho, não. Eu que fui atrás e fui procurando os caminhos; eu que fui tentando entender, perguntando para uma pessoa, como é que se faz? E quem me ajudava muito também, era a D que era professora substituta [...]; o professor substituto ficava mais tempo aqui, eu ficava a semana toda, manhã e tarde inteira aqui, pra tentar entender um pouco essa dinâmica, a lógica de como funciona e aí ia perguntando, perguntando, mas assim, que tenha alguém que sente contigo minimamente, olha, o caminho é esse; não, não tem, tu vais procurando, tu vais perguntando, tu vais vivenciando e os problemas vão aparecendo e tu vais tentando resolver (Professora B).

Como observamos os professores iniciantes enfrentam diferentes desafios adaptativos. É fato que os docentes em seus trabalhos diários, cada vez mais, encontram-se diante de situações complexas de todas as ordens. Além do desafio de lidar com um público diverso, também há tensões organizacionais na instituição, relações de poder entre os próprios docentes, cobranças em relação à produtividade e desempenho profissional.

A narrativa que segue confirma estes aspectos:

[...] porque a docência não envolve somente a questão de aula, envolve tudo mais que está na universidade [...] as relações que estão ali, dos jogos de poder que são constituídos, das organizações, tanto da minha aula, como fora dela [...]; enfim, do meu trabalho no geral, então...é preciso adaptar muitas coisas (Professora E)

Os tensionamentos existentes exigem do professor uma postura de equilíbrio e serenidade pessoal que lhe permita resistir e encontrar alternativas possíveis para concretizar seu fazeres, caracterizando o que denominamos resiliência docente. Este processo diz respeito à habilidade do professor que, mesmo em situações desfavoráveis e conflituosas, consegue lidar com elas, superando-as e utilizando-as para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Bolzan et. al. (2010, 2013), a partir de seus estudos, enfatiza a resiliência docente como:

[...] a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios e conflitos evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de estudo docente em que se envolve. Pressupõe o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência (p. 245).

Nesta perspectiva é imprescindível pensar o espaço pedagógico como lugar onde os docentes mais experientes possam compartilhar suas

experiências e ideias como os professores iniciantes de modo a favorecer a resiliência docente. Entretanto, a carência de espaços institucionalmente organizados, para os professores retomarem seus percursos e organizarem a atividade docente, os coloca diante do desafio de produzir enfrentamentos solitários e intuitivos.

Isaia et al. (2010, s/p) destacam que os enfrentamentos docentes impressos na iniciação no magistério superior denotam

[...] ausência de clareza sobre quais os rumos e exigências profissionais da atividade docente, uma vez que não são claramente explicitadas pelas instâncias institucionais, indicando que a realização das aulas ocorre sem qualquer tipo de auxílio.

Para as mesmas autoras, a dinâmica da formação docente pode ser facilitada, dificultada ou obstaculizada em uma instituição multifacetada em centros, departamentos e cursos, como é o caso da maioria das instituições públicas. Essas circunstâncias colocam em evidência a necessidade de comprometimento das instâncias gestoras e colegiadas com as ações que visam à inserção do profissional na docência superior.

De acordo com Cunha e Zanchet (2010), alguns países já reconheceram que as consequências de desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes trazem sérios prejuízos econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo. Observamos, então, que o movimento extrapola o campo pedagógico e assume uma posição estratégica nas políticas públicas das diferentes nações.

Assim, no esforço de compreender a complexidade que envolve a iniciação dos professores no magistério, depreendemos como elementos capazes de qualificar os processos de inserção de professores neste contexto o investimento nas relações interpessoais e no trabalho colaborativo. Compreendemos estes elementos capazes de promover à assunção dos processos educativos em andamento nos diferentes espaços educativos.

### Considerações finais

O estudo que é desenvolvido põe em relevo os dilemas e os desafios expressos pelos professores ao se verem diante da iniciação docente no Ensino Superior, a partir de uma contextura social a qual expressa e legítima que o domínio do campo específico ou a prática da profissão seriam capazes de garantir uma produção docente exitosa.

O processo de iniciação à docência pelos professores revela a busca por conexões com os

saberes e práticas advindos de seus campos de atuação, de modo a permitir a configuração de um modo de ser professor na urgência da cotidianidade docente. As elaborações que emergem neste processo partem dos desafios diários que os professores experienciam ao longo da atividade docente. Contudo, há uma clara incompletude dos professores diante dos desafios inerentes à docência na educação superior, demonstrada pela angústia e insegurança na atividade docente, mesmo quando possuem extensa bagagem no campo específico de sua formação.

Os processos expressos na tessitura da professoralidade nos permitem destacar como desafios da iniciação à docente universitária:

- a superação do isolamento profissional que incide sobre as práticas docentes no contexto do magistério superior;

- a assunção da experiência formativa como um investimento auto e interformativo, permitindo o desenvolvimento de uma cultura de colaboração que favoreça a emergência de espaços de compartilhamento entre professores experientes e iniciantes;

- a ampliação de espaços institucionais voltados para a construção coletiva e compartilhada capazes de favorecer a reflexão acerca do ser e do se fazer professor, permitindo a consolidação do desenvolvimento profissional docente;

- a organização de programas de iniciação à docência organizados a partir de tutorias e professores acompanhantes dos docentes iniciantes.

Vale referir que a consolidação do processo de iniciação à docência exige iniciativas institucionais capazes de ampliar acolhida dos professores a partir da composição de espaços que viabilize a construção de conhecimento compartilhado, lugar de trocas e de confrontos de pontos de vista divergentes, favorecendo o avanço das redes de relações e do desenvolvimento profissional.

Acreditamos, portanto, que as instâncias colegiadas (curso e departamento), nas Instituições de Ensino Superior possam promover as ações formativas que potencializem a professoralidade dos docentes iniciantes, constituindo a Universidade como uma organização aprendente, espaço que qualifica não somente os que nela estudam, mas também aqueles que nela atuam.

## Referências

- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: construindo e compartilhando conhecimento**. 1. ed., Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade na educação superior**. In: PULIN, E. M. M. P.; BERBEL, N. A. N. (Org.). **Pesquisas em educação: inquietações e desafios**. Londrina: EDUEL, 2012.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H.; SANTOS, E. A. G. S.; FIGUERA, A. C. M.; ROSSETTO, G. A. R. S.; HAUTRIVE, G. M. F.; MILANI, S. F.; SARAIVA, F. S.; FONSECA, K. M.; MELGAREJO, R. O. **Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior**. Santa Maria: CNPq/PPGE/CE/UFMS, 2010. (Relatório parcial do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado).

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H.; BAPTAGLIN, L. A.; JUNCHEN, L. S.; WISCH, T. F.; WIEBUSCH, A.; SOUZA, K. M.; FLECK, C.; DEWES, A.; KONIG, F.; BASTOS, M.; TRINDADE, T.; HAUTRIVE, G. F.; DALONGARO, D.; PRATES, A. **Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior**. Santa Maria: CNPq/PPGE/CE/UFMS, 2013. (Relatório final do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado).

BOURDIEU, P. O esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Relatos de experiencia y investigación narrativa**. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995. p. 15-59.

CUNHA, M. I. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

CUNHA, M. I. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. **Educação**, v. 12, p. 182-186, 2008a.

CUNHA, M. I. **Redes acadêmicas: o sentido da partilha na construção de conhecimento**. In: BROILO, C. L.; CUNHA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária e produção de conhecimento**. 1. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2008b. v. 1.

CUNHA, M. I. **A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios**. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. 1. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2009a. p. 349-374, v. 4.

CUNHA, M. I. **O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão**. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009b.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES/CNPq, 2010.

- CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 189-197, 2010.
- DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Ed.). **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.
- FREITAS, M. T. A. Abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 116, p. 21-39, 2002.
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Nova-grafick, 1991.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- ISAIA, S. Desafios à educação superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVIGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**: Brasília 1º e 2º de dezembro de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84. (Coleção Educação Superior em Debate. v. 5).
- ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. 4., 2005, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2005. v. 1, n. 1, p. 1-13.
- ISAIA, S.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. **Educação superior**: a entrada na docência universitária I. 2010. disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos2010PDF/GT08-6411--Int.pdf>>. Acesso em: 10 Ago., 2013.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. (Ed.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago de México, S.A., 1984.
- LEONTIEV, A. N. El surgimiento de la conciencia del hombre. In: VYGOTSKI, L.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. (Ed.). **El proceso de formacion de la psicología Marxista**. Moscou: Editorial Progreso, p. 229-326, 1989.
- MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005. p. 9-26.
- OLIVEIRA, V. Verbete: professoralidade. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/RIES, 2003. p. 383.
- PEREIRA, M. **A estética da professoralidade**: um estudo disciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. 178p. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência em Formação. v. 1.
- POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade**: a tessitura da docência. 2012. 219p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- POWACZUK, A. C. H. **A tessitura da docência universitária de professores iniciantes**: movimentos da professoralidade. Santa Maria: PPGE/CE/UFSM, 2013. (Projeto de pós-doutorado).
- VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins fontes, 1994.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1991.
- VYGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madri: Ediciones Akal, S.A, 2003.

*Received on September 12, 2013*

*Accepted on December 12, 2013.*

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.