



Correspondência ao Autor

¹ Jordana Rex Braun

E-mail: jordanabraun@hotmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/5853286801077109>

Submetido: 08 mar. 2021

Aceito: 23 out. 2021

Publicado: 12 maio 2022

[doi> 10.20396/riesup.v9i0.8664900](https://doi.org/10.20396/riesup.v9i0.8664900)

e-location: e023010

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Resiliência Docente e Alternância Pedagógica na Aprendizagem dos Professores Iniciantes: os Movimentos em Meio aos Contextos Emergentes

Jordana Rex Braun¹  <https://orcid.org/0000-0001-5805-2274>

Doris Pires Vargas Bolzan²  <http://orcid.org/0000-0002-1704-008X>

^{1,2} Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

Neste artigo, apresentamos discussões resultantes da pesquisa “Professor iniciante nas licenciaturas e os contextos emergentes: aprendizagem para/na docência”, cujo foco é a aprendizagem docente do professor iniciante de licenciatura na perspectiva dos contextos emergentes. Para isso, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são os movimentos produzidos pelos professores iniciantes nos processos de aprender a docência nas licenciaturas, em meio aos contextos emergentes. Como aporte teórico-metodológico, utilizamos, neste artigo, Bolzan (2009, 2012, 2016), Isaia e Bolzan (2009), Isaia (2006), Morosini (2014), Tardif (2014), Imbernón (2009), entre outros autores. A pesquisa é qualitativa narrativa sociocultural. Realizamos entrevistas, a partir de tópicos guia, com professores iniciantes que atuam nos cursos de licenciatura de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Sul. A partir das narrativas, evidenciamos as categorias docência e processos formativos que, perpassadas pelos contextos emergentes, configuram a aprendizagem docente dos professores iniciantes. Esses contextos emergentes se colocam como desafios frente à dinamização dos conhecimentos universitários, das exigências da profissão e da especificidade dos cursos de formação de professores. Assim, a docência se complexifica na medida em que as transformações da sociedade emergem na aprendizagem docente, na qual os movimentos de alternância pedagógica e resiliência docente implicam no processo de aprender a docência do professor iniciante que atua como formador de formadores.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino superior. Professor iniciante. Cursos de licenciatura. Aprendizagem docente. Contextos emergentes.

Teacher Resilience and Pedagogical Alternation in the Learning of Beginning Teachers: the Movements Amidst the Emerging Contexts

ABSTRACT

In this article, we present discussions resulting from the research “Teacher beginning in undergraduate courses and the emerging contexts: learning for / in teaching”, which focused on the teaching learning of the teacher beginning undergraduate in the perspective of emerging contexts. To this end, we seek to answer the following research problem: what are the movements produced by beginning teachers in the processes of learning to teach in undergraduate degrees, in the midst of emerging contexts. As a theoretical and methodological contribution, in this article we use Bolzan (2009, 2012, 2016), Isaia and Bolzan (2009), Isaia (2006), Morosini (2014), Tardif (2014), Imbernón (2009), among other authors. The research is qualitative socio-cultural narrative. We conducted interviews, based on guide topics, with beginning teachers who work in the undergraduate courses of a public university in the interior of Rio Grande do Sul. From the narratives, we highlight the categories of teaching and training processes that, pervaded by emerging contexts, configure the teaching learning of beginning teachers. These emerging contexts pose challenges for the dynamization of university knowledge, the demands of the profession and the specificity of teacher training courses. Thus, teaching becomes more complex as the transformations of society emerge in teaching learning, in which the movements of pedagogical alternation and teaching resilience imply in the process of learning the teaching of the beginning teacher who acts as a trainer of trainers.

KEYWORDS

Higher education. Initiating teachers. Graduation courses. Educators’ learning. Emerging contexts.

Resiliencia Docente y Alternância Pedagógica em el Aprendizaje de Docentes Principiantes: los Movimientos em Médio de Contextos Emergentes

RESUMEN

En este artículo presentamos discusiones resultantes de la investigación “Docente que se inicia en la carrera y los contextos emergentes: aprender para / en la docencia”, que se centró en el aprendizaje de la enseñanza del docente que inicia la carrera en la perspectiva de los contextos emergentes. Para ello, buscamos dar respuesta al siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son los movimientos producidos por los docentes principiantes en los procesos de aprender a enseñar en las carreras de grado, en medio de contextos emergentes? Como aporte teórico y metodológico, en este artículo utilizamos a Bolzan (2009, 2012, 2016), Isaia y Bolzan (2009), Isaia (2006), Morosini (2014), Tardif (2014), Imbernón (2009), entre otros. autores. La investigación es narrativa sociocultural cualitativa. Realizamos entrevistas, en base a temas guía, con profesores principiantes que laboran en cursos de pregrado en una universidad pública del interior de Rio Grande do Sul. De las narrativas, destacamos las categorías de procesos de enseñanza y formación que, permeadas por contextos emergentes, configurar el aprendizaje de la enseñanza de los profesores principiantes. Estos contextos emergentes plantean desafíos para la dinamización del conocimiento universitario, los requerimientos de la profesión y la especificidad de los cursos de formación docente. Así, la enseñanza se vuelve más compleja a medida que emergen las transformaciones de la sociedad en la enseñanza aprendizaje, en las que los movimientos de alternancia pedagógica y resiliencia docente implican en el proceso de aprendizaje la enseñanza del docente principiante que actúa como formador de formadores.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior. Maestra principiante. Cursos de pregrado. Aprendizaje de profesores. Contextos emergentes.

Pontos de Partida: Contextualizando o Estudo

Inserir-se em uma problemática de pesquisa é assumir o compromisso de contribuir com a consolidação e construção de uma tessitura formativa singular, mas ao mesmo tempo coletiva. É reconhecer a implicatura do interesse individual na relevância da constituição colaborativa e compartilhada assumida entre sujeitos, pesquisas e estudos.

Neste artigo, apresentaremos discussões oriundas da pesquisa intitulada “Professor iniciante nas licenciaturas e os contextos emergentes: aprendizagem para/na docência”, desenvolvida no ano de 2020, cujo objetivo foi *compreender os movimentos produzidos na aprendizagem da docência em meio aos contextos emergentes*¹. Este artigo tem como foco aprofundar as discussões e reflexões em torno dos movimentos mobilizados pelos professores iniciantes, isto é, aqueles com no máximo cinco anos de experiência da docência universitária, nos percursos e processos de ensinar futuros professores nos cursos de licenciatura.

No entanto, potencializando a perspectiva colaborativa e coletiva da pesquisa, salientamos que o estudo, aqui brevemente apresentado, deriva de um projeto de pesquisa guarda-chuva, do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior – GPFOPE². O grupo desenvolve estudos que visam trazer contribuições para o campo da pedagogia universitária, com enfoque na formação de professores. O aprender a ser professor tem se constituído como uma temática investigativa dos estudos do grupo, por meios dos quais têm se evidenciado os movimentos construtivos da docência.

Salientamos que a ideia deste texto é contribuir com as reflexões teóricas sobre os movimentos que constituem a aprendizagem da/na docência no campo do ensino superior, uma vez que o enfoque da pesquisa são os professores iniciantes que atuam nos cursos de licenciatura. Assim, detemo-nos em construir um desdobramento acerca do desenvolvimento da pesquisa, enfocando nos movimentos assumidos pelos professores nos seus processos formativos e ao longo do desenvolvimento e construção da docência universitária.

Para a construção da base epistemológica do estudo, utilizamos os estudos de Bolzan (2009, 2012, 2016), Isaia e Bolzan (2009), Isaia (2006), Morosini (2014), Tardif (2014), Imbernón (2009), entre outros autores que sustentam a pesquisa. Sendo um estudo de caráter qualitativo narrativo sociocultural, utilizamos entrevistas, a partir de tópicos guia, com o intuito de compreender o que os sujeitos participantes têm a dizer sobre a trajetória pessoal e profissional, os contextos emergentes e a aprendizagem para/na docência.

¹Os contextos emergentes, em consonância com os estudos do GPFOPE, são entendidos como “espaços escolares e/ou acadêmicos nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes. Nesses contextos, as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente” (BOLZAN, 2016).

²O grupo explora, por meio de seus estudos e pesquisas, questões relativas à aprendizagem da docência em nível básico e superior e desdobra-se em duas linhas de pesquisa: formação docente e práticas educativas no Ensino Básico; e formação docente e desenvolvimento profissional no Ensino Superior.

Na sequência, detalhamos o caminho metodológico construído, constituído a partir das categorias e seus desdobramentos, bem como a interpretação dessas categorias a partir das narrativas que evidenciam e clarificam os movimentos assumidos no processo de aprender a ser professor na docência.

Caminhos da Pesquisa: o Desenho Investigativo

Assim como se inserir em uma problemática de pesquisa requer a assunção de uma responsabilidade, seja ela individual ou coletiva, escolher uma abordagem metodológica se constitui como um momento importante para o desenvolvimento do estudo, pois é uma escolha que vai traçar a tessitura da pesquisa. Optar por determinada abordagem metodológica implica reconhecer quais rumos se quer para a pesquisa e compreender os possíveis caminhos investigativos para se alcançar determinada problemática.

Na pesquisa que nos propusemos desenvolver, delimitamos a perspectiva qualitativa narrativa sociocultural³ para buscar responder ao seguinte problema: quais são os movimentos produzidos pelos professores iniciantes nos processos de aprender a docência nas licenciaturas, em meio aos contextos emergentes? O intuito desse tipo de pesquisa, corroborando com os estudos de Freitas e Ramos, “é a compreensão dos sentidos que são construídos e compartilhados por indivíduos socialmente relacionados” (2010, p. 8).

Dessa forma, é possível explorar opiniões, concepções e ideias de diferentes sujeitos, imersos e constituídos por diversas culturas, que são entrelaçados pela trama de relações, de enunciados e de vozes que transitam nesses sentidos possíveis. Portanto, o contexto sociocultural se torna fundamental, uma vez que, a partir dele, é possível centrar nossa atenção nos significados construídos e elaborados pelos sujeitos (BOLZAN, 2009).

Sendo fundamental atentar para as realidades dos sujeitos, a palavra surge como um instrumento importante para que essa perspectiva se materialize, pois “ela é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p. 34). Sendo assim, a pesquisa desenvolvida também se configura como narrativa, pautada na ideia de compreensão do outro por meio das palavras enunciadas e exteriorizadas, “tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 40). Tudo isso vinculadas com um contexto sociocultural, do qual surgem significações oriundas de experiências e vivências.

³ Termo cunhado nos estudos de Bolzan (2001, 2002).

Desta forma, corroboramos com Larrosa et. al. quando afirmam que “la narrativa esta situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que esta basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y la educación⁴” (1995, p. 16), relacionando enunciados do pesquisador e dos participantes da pesquisa, num processo dialógico de ressignificação e reflexão no processo. Neste caso, tratando especificamente da aprendizagem da docência nos cursos de formação inicial de professores, em meio às emergências sociais e culturais nas quais os professores iniciantes articulam suas experiências pessoais e profissionais.

O Contexto e os Sujeitos de Pesquisa

O contexto de investigação da pesquisa, realizada no curso de mestrado e sobre a qual aqui elaboramos um recorte, é uma universidade pública localizada no interior do Rio Grande do Sul. Ela conta com três campus e possui a sede no município de Santa Maria, mais especificamente no bairro Camobi. Para elencarmos os sujeitos participantes, realizamos, inicialmente, um mapeamento dos professores iniciantes na instituição, na carreira do magistério, observando aqueles que atuam nos cursos de licenciatura. Na universidade, são dezesseis cursos de graduação voltados à formação de professores⁵, distribuídos em cinco unidades de ensino. Apresentamos na sequência um quadro explicativo.

Quadro 1. Cursos de graduação em licenciatura nas unidades de ensino

Unidade de ensino	Cursos de graduação em licenciatura
Centro de Educação – CE	Pedagogia e Educação Especial
Centro de Artes e Letras – CAL	Artes Visuais, Dança, Letras, Música e Teatro
Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH	Ciências Sociais, Filosofia e História
Centro de Ciências Naturais e Exatas – CCNE	Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática e Química
Centro de Educação Física e Desportos – CEFD	Educação Física

Fonte: Autor (ano).

Em um segundo momento, recorreremos ao site da universidade, na aba referente aos números da instituição, disponibilizados pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP, para obtermos os dados das últimas nomeações em concursos públicos para professores. Localizamos a quantidade de *servidores* admitidos nos últimos cinco anos, ou seja, desde 2014.

⁴ Tradução nossa: a narrativa está situada em uma matriz de pesquisa qualitativa, uma vez que se baseia na experiência vivida e nas qualidades de vida e de educação.

⁵ Aqui, não consideramos o turno do curso. É importante mencionar que alguns deles possuem oferta tanto no turno diurno quanto noturno.

A partir desses dados, fizemos um recorte entre os anos de 2015 a 2019, elaborando uma nova planilha com enfoque apenas nos docentes das unidades de ensino que comportam cursos de licenciatura. Obtivemos, dessa forma, um total de 148 professores admitidos no período observado. Desses, a maior concentração é no ano de 2016, com 43 admissões.

Na sequência do mapeamento, construímos um outro quadro de dados com novas informações, na intenção de elencarmos a distribuição desses 148 professores de acordo com suas unidades de ensino. Assim, nosso foco foi a *admissão de professores do magistério superior, entre 2015 e 2019, nos centros anteriormente mencionados, isto é, que comportam licenciaturas*. A partir desse levantamento, evidenciamos que o CCSH é o centro com a maior quantidade de admissões, totalizando 55 professores. Isso corresponde a quase 40% do total. Seguindo, o CAL admitiu 35 professores. Por fim, o CEFD é o centro que possui menos admissões no período, somando apenas 7.

No entanto, entre esses 148 docentes, é possível que nem todos atuem em cursos de graduação que enfocam a formação de professores, o que nos encaminha ao próximo passo realizado, voltado à pesquisa no currículo Lattes dos professores para a verificação sobre a atuação nas licenciaturas e as experiências docentes anteriores ao ingresso no Ensino Superior. Isso para constatar se já atuaram como professores em algum momento da trajetória pessoal e formativa.

Depois da pesquisa realizada no currículo Lattes dos 148 professores que ingressaram na instituição no período de tempo pesquisado, constatamos que apenas 25 não possuem experiências docentes no Ensino Superior e atuam em cursos de licenciatura nos centros em questão. Isso significa aproximadamente 16,89% do total de 148 professores. Logo, a quantidade de professores possíveis para participar da pesquisa reduziu.

Após esse levantamento, entramos em contato, via e-mail, com as secretarias das unidades de ensino, com o objetivo de solicitar o endereço eletrônico dos professores anteriormente listados. Após retorno, redigimos um e-mail aos docentes, no qual explicitamos o nosso problema de pesquisa, os objetivos e a sugestão de recolha de dados, por meio de entrevistas narrativas. A partir disso, dos 25 e-mails enviados, obtivemos o retorno de apenas cinco professores, constituindo os nossos sujeitos de pesquisa. Esses atuam no Centro de Educação e no Centro de Artes e Letras. Os critérios de escolha dos sujeitos colaboradores estão assentados na disponibilidade e no interesse pessoal de participação no estudo. No quadro a seguir, apresentamos uma síntese dos aspectos do perfil dos professores iniciantes entrevistados:

Quadro 2. Síntese do perfil dos sujeitos

Síntese do perfil dos sujeitos					
Pseudônimo	Faixa etária	Ano de ingresso	Formação	1. Graduação	Cursos nos quais leciona
				2. Mestrado	
				3. Doutorado	
				4. Especialização	
PI01	35	2016	1. Letras bacharelado 2. Estudos da Linguagem 3. Estudos da Linguagem		Letras
PI02	34	2016	1. Artes Cênicas 2. Artes da Cena 3. Artes da Cena		Dança
PI03	33	2016	1. Educação Física 2. Educação Física 3. Educação 4. Educação Física Escolar; Educação com ênfase em Educação Física		Educação Física
PI04	30-35	2017	1. Letras bacharelado 2. Estudos de literatura 3. Estudos de literatura		Letras
PI05	32	2019	1. Música 2. Música 3. Música		Música

Fonte: Autor (ano).

Os Procedimentos da Pesquisa

As narrativas permitem reviver e recontar histórias, refletir, refratar e [re]significar momentos e sentidos. Para isso,

[...] hay que entender el curso de la investigación narrativa como un proceso en el que continuamente estamos intentando dar cuenta de los múltiples niveles (temporalmente simultáneos y socialmente interactivos) [...] la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás⁶ (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 22).

Logo, são necessários instrumentos e procedimentos narrativos que instiguem e favoreçam esse movimento dialógico, de interação entre o pesquisador e os participantes. Assim, sustentamos esta pesquisa qualitativa narrativa sociocultural em entrevistas elaboradas a partir de tópicos guia que nos ajudam a pensar e refletir sobre a temática e os objetivos propostos ao longo do estudo.

⁶ Tradução nossa: devemos entender que o curso da pesquisa narrativa é como um processo no qual estamos continuamente buscando explicar os múltiplos níveis (temporariamente simultâneos e socialmente interativos [...]) as pessoas estão vivendo suas histórias em um contexto experiencial contínuo e, ao mesmo tempo, estão contando suas histórias com palavras enquanto refletem sobre suas vivências e as explicam aos demais.

Por meio delas, foi possível estabelecer um diálogo com sentidos e interpretações de diferentes pontos de vista, porque essa é uma potente “forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana”⁷ (LARROSA *et al.*, 1995, p. 12), de conhecer o outro e compreender suas narrativas a partir de suas enunciações.

As entrevistas foram agendadas, via e-mail, conforme a disponibilidade de dia, hora e lugar dos 5 docentes que consentiram em participar. Em função da pandemia do COVID-19, as entrevistas foram realizadas via Skype. Após finalizadas as entrevistas, foram realizadas as transcrições das mesmas e essas encaminhadas aos professores, via e-mail, para que pudessem revisá-las e realizar ajustes e/ou alterações, caso julgassem necessário. Após a devolutiva final por parte dos sujeitos, iniciamos o processo de interpretação dos achados.

Tópicos Guia das Entrevistas Narrativas

A construção dos tópicos guia das entrevistas da pesquisa foi pensada em consonância ao referencial teórico e metodológico que sustenta o estudo, a fim de estabelecer uma interlocução entre a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos, os contextos emergentes na docência e a aprendizagem de ser professor. É fundamental destacar que eles são um “lembrete para o pesquisador [...] um esquema preliminar para a análise das transcrições” (GASKELL, 2002, p. 67).

Para a pesquisa delimitamos os tópicos guia de acordo com três blocos: trajetória pessoal e profissional, na qual abordamos tópicos sobre a escolha pela docência, o ingresso na instituição e experiências marcantes; contextos emergentes, com tópicos sobre a tecnologia, a expansão universitária, a diversidade, o quadripé universitário, entre outros; e aprendizagem para/na docência, com tópicos específicos sobre ser professor formador.

Construção do Processo Interpretativo: Categorias e Dimensões

O processo de interpretação dos achados constituiu-se na leitura das narrativas para a identificação das recorrências. A partir disso, elaboramos os elementos categoriais do estudo, isto é, as concepções, ideias e sentidos comuns nas falas dos professores iniciantes desta pesquisa. Esses são a base das dimensões categoriais, que abarcam o conteúdo teórico do estudo entrelaçado com as recorrências narrativas. Por fim, as categorias interpretativas permitem a sistematização dos achados. Vejamos a sistematização no próximo quadro.

⁷ Tradução nossa: forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana.

Quadro 3. Categorias e dimensões do processo interpretativo

Categorias e dimensões do processo interpretativo			
Categoria	Dimensões Catoriais	Elementos Catoriais	Eixo
PROCESSOS FORMATIVOS	Trajetória pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Opção pelo curso/docência • Inserção em uma IES pública <ul style="list-style-type: none"> • Referências docentes • Experiências profissionais • Formação permanente • Cultura acadêmica 	CONTEXTOS EMERGENTES
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	Ser professor formador	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios da docência • Relação entre o Ensino Superior e a Educação Básica • Contextos Emergentes na Educação Básica e no Ensino Superior <ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia e ensino à distância • Ensino, pesquisa, extensão e gestão <ul style="list-style-type: none"> • Expansão da Educação Superior: cotas, diversidade social e cultural. <ul style="list-style-type: none"> • Geratividade • Marcos regulatórios e políticas • Internacionalização e mobilidade acadêmica <ul style="list-style-type: none"> • Produtividade • Saberes e fazeres docentes • Atividade de estudo docente 	

Fonte: Autor (ano).

No estudo, delimitamos duas categorias interpretativas: *processos formativos* e *docência universitária*. Elas englobam dimensões que se organizam a partir de elementos e recorrências que entrelaçam os sentidos das narrativas, possibilitando a compreensão do processo interpretativo do estudo.

A categoria intitulada “**processos formativos**” é constituída pela dimensão *trajetória pessoal e profissional*, que envolve a perspectiva subjetiva do professor (ISAIA, 2006), bem como a “fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola” (ISAIA, 2006a, p. 368). Por isso, essa categoria abarca elementos das vivências pessoais e acadêmicas dos sujeitos, na qual são elencados excertos narrativos sobre a vivência formativa dos participantes: escolha pela docência, ingresso na instituição, experiências profissionais anteriores à profissão docente, formação permanente, bem como as influências da cultura acadêmica na aprendizagem de ser professor. Assim, esta categoria engloba aspectos que nos auxiliam a refletir sobre os elementos para a constituição da docência, destacando as trajetórias pessoais e profissionais que permeiam os processos formativos iniciais dos professores.

A outra categoria, intitulada “**docência universitária**”, enfoca os aspectos que constituem a dimensão sobre *ser professor formador*, tendo como foco os docentes que atuam nos cursos de licenciatura, abarcando elementos do quadripé universitário. Nesta categoria, destacamos os desafios da docência, bem como os marcos regulatórios e as políticas públicas que interferem no ser e fazer docente, substratos para refletir sobre os contextos emergentes.

Observamos no quadro interpretativo, por meio das recorrências narrativas e da definição das categoriais e suas dimensões, um eixo transversal que permeia os os processos formativos e a docência universitária: os contextos emergentes. Por isso, nessa segunda categoria, também são abarcadas narrativas sobre os contextos emergentes, compreendidos como “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas (MOROSINI, 2014, p. 386).

Assim, destacamos também os saberes e fazeres docentes que são mobilizados em meio à diversidade social e cultural, às tecnologias, à internacionalização e aos elementos que compõem o quadripé universitário – ensino, pesquisa, extensão e gestão. Articulam-se, dessa forma, as exigências e os desafios que esses contextos lançam nos cursos de formação para a docência, por meio dos quais os formadores iniciantes aprendem a ser professores. Posto isso, reconhecemos que a aprendizagem de ser professor é mobilizada pelas experiências de estudante e de professor, ao longo do processo da docência.

Como o intuito de destacar os movimentos assumidos pelos professores iniciantes, reiteramos que, neste artigo, trazemos nossa interpretação dos achados focada nas narrativas e ideias que nos auxiliam a pensar e problematizar a temática do estudo: a resiliência docente e a alternância pedagógica (BOLZAN, 2012) como movimentos assumidos pelos professores iniciantes que atuam nos cursos de licenciatura, na aprendizagem para e na docência.

Narrativas Docentes

Os processos formativos vivenciados pelos professores, tanto como estudantes quanto docentes em formação, constituem-se de diversos modos, a partir de múltiplas experiências. Há muitos elementos que se entrelaçam quando falamos da construção dos saberes necessários para a atuação docente, bem como para a atuação e para ser e estar profissão. Os saberes pedagógicos, específicos e experienciais se interligam, fazendo emergir possibilidades de ensino e de aprendizagem a partir do campo de vivências dos sujeitos em formação.

Há aqueles professores que possuem experiências docentes prévias nos próprios cursos de formação, por meio dos estágios, grupos de extensão e de iniciação à docência. Há aqueles que somente se deteram às atividades de pesquisa ao longo da formação acadêmica, um

elemento fundamental do quadripé⁸ universitário, constituído, além da pesquisa, por atividades de ensino, extensão e gestão. Há também aqueles professores que, aliados à formação inicial, conciliaram atividades extracurriculares, cujas experiências profissionais, até mesmo aquelas realizadas antes do ingresso no Ensino Superior, trazem influências para as escolhas que serão feitas ao longo do percurso formativo.

Tudo isso traz implicações para o modo de pensar e de desenvolver a docência universitária, uma vez que as experiências se constituem como uma bagagem importante e necessária. Isso porque a quase ausência da formação pedagógica delega um peso muito grande às experiências que vão sendo constituídas nos processos formativos assumidos pelos professores em formação. Isso traz implicações visíveis à atuação dos professores iniciantes.

Os cursos de pós-graduação, que se tornaram a principal fonte para formar profissionais competentes e qualificados para atender às demandas da expansão do Ensino Superior, detém um enfoque maior na pesquisa, preparando professores pesquisadores. Isso decorre do fato de que a cultura institucional está fortemente vinculada à pesquisa como meio de valorização dos saberes e dos fazeres.

Dessa forma, os professores em formação constroem representações sobre os processos de ensino e de aprendizagem no exercício da prática, a partir da qual se relacionam com outros contextos, em diálogo com os estudantes, explorando dimensões intra e interpessoais e aprendendo sobre a prática profissional. Vejamos o que a narrativa de PI01 diz sobre a prática de docência orientada por ela vivenciada e que se constituiu como uma experiência prática fundamental para o exercício futuro da docência:

No estágio de docência tiveram várias coisas bem interessantes. Uma delas foi ter um contato muito grande com material para transformar em aula, porque eu acho que é uma coisa que até hoje, ou pelo menos até um ano atrás, ainda é uma dificuldade sobre como preparar uma aula, como escrever esse roteiro, porque no início eu lia muita coisa, compilava tudo e tentava fazer um resumo daqueles vários materiais. Teve essa questão bem central, que era aprender a preparar uma aula. (PI01).

No entanto, não são todos os professores em formação que possuem a possibilidade de se engajarem em atividades desse tipo. Assim, aliado a esses espaços formativos para se pensar os aspectos pedagógicos e metodológicos da profissão, os professores iniciantes espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional.

⁸ Termo cunhado e problematizado na pesquisa intitulada “Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior” (BOLZAN, 2016), na qual as atividades de gestão foram destacadas como o quarto elemento do então tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão.

Os docentes universitários iniciantes, em sua vida de estudantes, conviveram com professores e aprenderam algo sobre “dar aulas”, conhecem alguns recursos pedagógicos que lhes foram apresentados [...] construíram representações sobre o que é ensinar e aprender. Essas representações orientam, muitas vezes, o processo de docência que instituem (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 193).

Isso representa um eixo importante nos processos formativos dos professores, uma vez que essas experiências servem de âncoras para o desenvolvimento de atividades futuras, como vemos na narrativa de PI01:

Eu só ia falar ainda que tinha um professor meu, na graduação, que estava dando essa disciplina em outras duas turmas e ele acabou sendo esse meu acompanhante, meu tutor de estágio. Eu assistia muito às aulas dele antes de dar a minha e foi uma pessoa na qual eu me baseei bastante. Foi uma referência para esse momento que eu estava construindo (PI01).

Além disso, as referências docentes, por meio da aproximação e identificação com campos epistemológicos, bem como com as formas de atuação e os sentimentos pessoais como força propulsora na aprendizagem, influenciam nas escolhas profissionais e acadêmicas dos futuros professores. A partir disso, reconhecemos que as trajetórias de formação são as mais diversas, nas quais as decisões e opções são engendradas não apenas por agentes externos, mas também por meio de outros fatores, conforme discorrem Bolzan, Isaia e Maciel com base nos estudos de Marcelo Garcia (1999).

[...] ações formativas desenvolvidas ou ativas conscientemente pelos próprios professores ou futuros professores; ações formativas orientadas por docentes responsáveis pela preparação de futuros profissionais da educação, ações formativas a partir da interação com outros professores ou estudantes (futuros mestres); contextos específicos em que a formação se desenvolve (2013, p. 55).

Isso nos mostra que o processo aprender a docência não acontece somente no exercício da profissão, na atuação em contexto, mas por meio de movimentos construtivos que se produzem ao longo das trajetórias pessoais e profissionais. Desse modo, a aprendizagem docente acontece por vários caminhos, “que permitem a formação e a transformação das identidades e subjetividades de cada docente” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 128).

Com isso, é possível reconhecer que “cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influencia o seu fazer pedagógico” (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006, p. 5), fazendo com que os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Isto é, são saberes e vivências que brotam da experiência e são por ela validados (CANDAUI, 1997).

Tudo isso traz implicações para aprender a ser professor, pois as histórias pessoais, as vivências profissionais e os espaços e tempos pelos quais o professor transita como discente/docente reverberam nas ações e práticas cotidianas no âmbito da universidade e também nas escolhas que fará ao longo de sua carreira. Com isso, reconhecemos a relevância da dimensão pessoal dos processos formativos na constituição da dimensão profissional, uma

vez que os processos construtivos dos professores são atravessados “por espaços, tempos e lugares variados que dão o colorido e o sabor próprio à profissão de professor” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 122), nos quais ambas as dimensões se tornam um elemento uníssono, percebido de forma idiossincrática por cada docente (Ibidem).

Assim, podemos reconhecer a importância dos saberes da experiência na constituição dos saberes profissionais, a relevância da trajetória formativa na consolidação da identidade docente e a implicação das experiências nas escolhas no que tangem os aspectos didáticos e pedagógicos da profissão, bem como os elementos que dizem respeito à constituição do perfil do professor. A identidade profissional que se constrói entrelaça sentidos e significados individuais e coletivos, construídos em diferentes contextos. Por isso, concordamos com Tardif e Lessard quando eles afirmam que os saberes profissionais, construídos ao longo da aprendizagem docente, são plurais e heterogêneos, pois:

[...] eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (2014, p. 262).

Construir a identidade de professor universitário, num processo de tomada de consciência da passagem de alunos a docentes, requer a mobilização de processos formativos pessoais, profissionais, discentes e docentes, para o exercício da docência na universidade. Isso pois “as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal” (IMBERNÓN, 2009, p. 75), numa intrínseca relação entre trajetórias de formação e exercício da profissão.

Por isso, a aprendizagem da docência exige um permanente processo de tornar-se professor, em meio a um dado contexto de atuação e de formação, nos quais os professores aprendem sobre a rotina de trabalho, os modos de operar, de ser e fazer a docência universitária. A formação inicial repercute neste rito de passagem e influencia na inserção profissional, além das experiências vivenciadas que marcam com intensidade a aprendizagem da profissão e a tessitura do ensinar e do aprender, construindo alicerces para o desenvolvimento da docência.

A entrada do professor iniciante na docência se configura em um momento no qual eles assumem e são responsabilizados por atividades que até então eram desconhecidas por eles, tornando o início de carreira bastante agitado.

A iniciação à docência é configurada pela transição da vida de estudante à vida mais exigente de trabalho. As novas responsabilidades que o professor deve assumir podem gerar um clima de tensão para os profissionais que se iniciam na docência e, por isso, configurar-se em um “choque com a realidade” (FELDKERCHER, 2018, p. 175).

Além da transição de identidade de pesquisador para uma identidade docente, da passagem de estudante a professor, a fase de ingresso do professor iniciante é brusca e, muitas vezes, dramática, pois é quando ele se depara com as responsabilidades docentes e quando ele terá que fazer o reconhecimento da cultura local, dos ofícios do seu trabalho e das peculiaridades sócio-políticas da profissão (CUNHA, 2010). Sobre isso, destacamos a narrativa de uma professora que menciona justamente essa sobrecarga de demandas nos primeiros anos da docência, o que faz com que o rito de passagem articule os desafios e as demandas que emergem no contexto da educação superior, por meio dos quais o professor iniciante vai construindo as suas formas próprias de agir.

Já vai completar três anos que eu estou aqui, encaminhando-me para o final do estágio probatório. Vemos quanta coisa passou, o tanto que eu já fiz nesses três anos. Sabemos que são os piores, porque estamos entrando e precisamos mostrar serviço para os colegas. Assim, todo mundo coloca as atividades para os novatos. Acho que isso é um rito de passagem, então muita coisa eu já passei (suspiro) (PI04).

Dessa forma, é possível evidenciar a importância desse período de introdução na carreira docente, no qual o professor iniciante vai conhecendo as normativas e as condutas universitárias, os modos de ser e de estar na profissão, bem como as possibilidades de trabalho com os estudantes, por meio do ensino, da pesquisa, da extensão, além das atividades de gestão. É no momento inicial que o professor vai se inserindo na cultura universitária, buscando atender às inúmeras exigências que surgem com a prática docente. São as experiências até então vivenciadas que ajudam no desenvolvimento de percepções sobre o ensino e sobre o fazer da profissão e que auxiliam no enfrentamento das demandas e das atividades do quadripé do Ensino Superior.

Frente a isso, já podemos destacar que o movimento de alternância pedagógica, cunhado por Bolzan (2009), manifesta-se na aprendizagem da/docência, uma vez que reconhecemos que o processo de se tornar professor não é linear. Entrelaçam-se as trajetórias pessoal e profissional, marcadas por interrupções e alternâncias que fazem o professor iniciante transitar entre os seus espaços constitutivos no que diz respeito às experiências como discentes e como docentes, num processo de reflexão sobre a docência e a busca de modos de pensar e se constituir professor do/no ensino superior.

A alternância pedagógica “é caracteriza pelos momentos de retomada de si e da própria docência em ação, viabilizando a emergência de novos modos de pensar e produzir à docência universitária” (BOLZAN, 2012, p. 249). Em outras palavras, é um movimento que se refere aos espaços e tempos transacionais entre a prática docente e a ação formativa. Isto é, entre o fazer e a produção de conhecimento sobre esse fazer, uma vez que os professores iniciantes precisam buscar bases de sustentação em diferentes saberes para o exercício da própria profissão, em um processo de analisar a própria ação (PIVETTA *et al.*, 2010).

Nesse sentido, ao analisarmos a aprendizagem docente dos professores iniciantes que atuam nos cursos de licenciatura, tensionados pela construção da docência em meio aos processos formativos, reconhecemos que diferentes processos vão sendo organizados. Para eles, a alternância pedagógica se caracteriza como um movimento de reflexão no qual se destaca a busca de elementos associados às experiências práticas da profissão.

Nesse contexto, percebemos que é no enfrentamento das situações cotidianas de sala de aula que este professor mobiliza-se a refletir, a fim de encontrar alternativas para o êxito de suas ações. Os elementos que impulsionam o professor a construir novos modos de ação docente estão implicados com a sua preocupação em responder às exigências do ensino com relação aos alunos (PIVETTA *et al.*, 2010, p. 36).

Isso fica ainda mais latente quando enfocamos na docência universitária, momento no qual os professores iniciantes acionam experiências e vivências formativas já construídas, buscando alicerce nos seus processos como estudantes. No entanto, não podemos ignorar que a universidade sofreu mudanças ao longo dos anos, nos quais os contextos emergentes se destacam e configuram novos modos de ser e de estar na profissão, exigindo outros saberes e delegando diferentes responsabilidades.

Assim, dialogamos com Cunha quando ela afirma que “os movimentos externos da sociedade atingem completamente a instituição acadêmica” (2009, p. 354), uma vez que impõem desafios para o Ensino Superior. A própria expansão universitária nas últimas décadas desenhou nossas possibilidades para as universidades, tendo em vista que exige uma reorganização de ordem institucional e pedagógica para atender às exigências e às demandas oriundas do processo de democratização do ensino. Com as possibilidades de internacionalização e de mobilidade acadêmica, com a ampliação no número de vagas, de cursos e de IES, configurou-se um novo perfil discente e docente, trazendo desafios de ordem administrativa, física e pedagógica. Isso, em certa medida, exigiu algumas reformulações, tais como:

[re]articulação de espaços, tempos e metodologias administrativo-pedagógicas para as Instituições de Ensino Superior, bem como meios de acesso e permanência nos cursos de licenciatura devido expansão das unidades, vagas e cursos, assim como a diversificação do ensino pela modalidade a distância que vem se destacando com a finalidade de promover a democratização do ensino (*idem*, p. 365).

Dessa forma, a expansão como um contexto emergente traz implicações e exigências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, indicando um contingente de demandas e desafios para as universidades e para os docentes iniciantes. Sobre isso, versam as narrativas na sequência, que enfatizam os desafios enfrentados pelos professores:

Acho a expansão universitária muito importante, a questão das cotas, de ter esse público de alunos mais diversos do que o da minha época de aluna, o que eu já comentei um pouco antes. É um desafio, mas é um desafio bom! É muito interessante (PI01).

A demanda na universidade também mudou. Vemos muitos alunos que vieram de escola pública, muito mais alunos cotistas e isso, para mim, é excelente, é muito bom! Gosto muito desse novo cenário da universidade e esses alunos, às vezes, estão mais perto da educação pública porque eles estudaram ali [...] o professor precisa estar consciente dessas novas demandas (PI05).

Essa diversidade, visível e latente na educação do século XXI, impacta diretamente no entendimento sobre ensinar e aprender, principalmente na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico docente, uma vez que são muitas as particularidades e singularidades que constituem a sala de aula a partir de diferentes vivências, experiências e obstáculos dos estudantes. Com isso, o trabalho do professor se complexifica, pois ele precisa buscar as melhores alternativas para alcançar as necessidades dos seus estudantes, visíveis e latentes na prática do dia a dia.

Por isso, os saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina e que são incorporados na prática docente (TARDIF, 2002) são fundamentais, mas não exclusivos, visto que os conhecimentos pedagógicos precisam ser mobilizados para que se busque uma prática exitosa. O diferente público que configura a universidade do século XXI também traz a diversidade nos seus processos formativos anteriores ao ingresso no ensino superior, o que se traduz em diferentes ritmos e formas de aprendizagem, como relata a professora PI01:

[...] às vezes é bem difícil de conseguir organizar uma aula que contemple alunos que têm uma formação mais aprofundada ao chegarem na universidade e alunos que têm problemas básicos de leitura, de conhecimentos mesmo. Isso é uma dificuldade, mas eu tento contemplar os dois públicos. Não boto a aula nem muito para baixo, nem muito para cima, de forma que todos consigam tirar algum proveito daquele momento (PI01).

Assim, o processo de ensinagem requer dedicação, estudo e preparação por parte dos professores iniciantes, principalmente, pois eles ainda possuem pouca ou nenhuma vivência docente. Outro fator agravante nesse sentido é a pouca experiência na posição de professores ao longo dos seus processos formativos, como já mencionado anteriormente, tendo em vista que a formação a nível de pós-graduação está focalizada no viés investigativo, priorizando as atividades de pesquisa. Assim, o professor assume a responsabilidade com o ensino e com a aprendizagem, por meio da qual essas atividades “deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo” (Pimenta e Anastasiou, 2014, p. 212).

Destacamos algumas narrativas relativas ao enfoque sobre os estudantes, relacionando aquilo que é exigido pela universidade em termos de currículo e disciplinas, com aquilo que o professor sabe, conhece e precisa ensiná-los, uma vez que buscam uma formação para a futura atuação em salas de aulas. Vejamos:

Acho que tem a ver com adaptação, estar sempre aberto para conseguir se encaixar na dinâmica institucional, porque as turmas são diferentes umas das outras. Por mais que o conteúdo seja o mesmo no currículo, no programa a seguir, todos os semestres são diferentes, todas as turmas são diferentes, então tu tens que estar aberto a essa adaptação, a aprender mesmo. Acho que é tentar conseguir ser flexível, isso é um desafio. Ser flexível e se adaptar (PI01).

[...] acho que a palavra é desafio, porque preciso sempre dar um pouco mais. Dar um pouco mais para poder estimular essa diversidade que está na sala de aula, porque não são 10 Jordanas replicadas. É a Jordana, a Joana, a Maria e cada uma com os seus desejos e com os seus anseios. Então, acho que é desafiador por isso, porque é inquieto, é um movimento (PI02).

Aqui, novamente reconhecemos a implicação dos contextos emergentes na aprendizagem de ser professor, pois a diversidade o faz buscar e se adaptar a diferentes turmas, num movimento constante de aperfeiçoamento. Embora os professores estejam amparados pelos saberes do conteúdo e da experiência, eles não podem ser desenvolvidos e pensados da mesma maneira para todas as turmas, o que faz com que o professor busque e se atente às melhores maneiras de dialogar com os estudantes, como evidenciamos na narrativa que segue:

Todo o trabalho pedagógico tem a dimensão do conteúdo, o conhecimento a ser ensinado, e aqui eu poderia dialogar com a educação básica e com o ensino superior. Então tem a dimensão do conteúdo a ser ensinado, tem a dimensão do modo como esses conteúdos vão ser ensinados, as experiências formativas que serão desenvolvidas, mas também tem a dimensão do destinatário, desse estudante que acessa esse conteúdo (PI03).

Por isso, os saberes científicos e teóricos não são suficientes. Os conteúdos e os conceitos precisam ser selecionados visando os desejos e anseios estudantis, conectados com a realidade escolar para a qual serão formados e em consonância as exigências curriculares. Isso pode gerar uma certa insegurança no trabalho do professor iniciante, pois o processo de ensinar não está engessado em um método ou conteúdo, por meio de planos de aula prontos e estáticos. Esse é um problema que uma grande parcela de docentes enfrenta, inclusive aqueles com maior experiência. No entanto, “os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 123).

A narrativa a seguir vislumbra justamente essa ideia de reflexão em torno do próprio trabalho que vem sendo realizado, enfocando na necessidade de enfatizar a prática aliada à teoria como uma tentativa de conectar os estudantes em formação para a realidade da educação pública no Brasil.

Eu me pergunto constantemente se o trabalho que venho desenvolvendo é suficiente, se ele dá conta. Procuro sempre repensar, rever, de semestre em semestre, talvez até de semana em semana, essa questão, entendendo que nós precisamos formar um professor que se oriente ou que seja capaz de se orientar pela ideia de práxis. Essa exacerbação da teoria, que não tem ligação com a realidade concreta, e nem essa ênfase na prática, que não tem, ou que relativa uma consistente base teórica, não são suficientes para enfrentarmos verdadeiramente a educação pública brasileira, pois os os estudantes, futuros professores, não conseguem explicar, de maneira radical, as contradições que eles encontram na realidade concreta (PI03).

Dessa forma, é possível evidenciar que são vários elementos que permeiam a atividade pedagógica do professor e que se relacionam com as emergências do meio social. Logo, há também muitos desafios de ser professor universitário frente à expansão da

universidade e à diversidade estudantil, tendo em vista que lidar com o diferente nem sempre é tarefa fácil. Na licenciatura eles se acentuam, visto a especificidade dos cursos que formam professores, na qual a prática está imbricada.

Portanto, já destacamos o segundo movimento de aprender a docência em meio à docência: a resiliência docente. Configurado como um processo de reinvenção docente frente ao desconhecido e inesperado, é um movimento que se destaca em vista dos momentos de enfrentamento e superação de conflitos, como já pudemos identificar nas poucas narrativas destacadas. É evidente que o professor iniciante possui expectativas, mas a partir das exigências sociais e institucionais, reorganiza-se e trabalha na direção de buscar um caminho de constituição de si e da sua professoralidade. Assim, além de ser um movimento do processo de aprender a ser professor, a resiliência docente é um processo de enfrentamento dos conflitos inerentes às exigências da profissão (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011).

Isso se acentua ainda mais quando os professores iniciantes se depararam com desafios oriundos de outros contextos, como o da internacionalização, que “vem se constituindo como em um dos principais motes da universidade na contemporaneidade” (MOROSINI, NASCIMENTO, 2017, p. 2). Ela se configura como um movimento para a difusão do conhecimento e desenvolvimento institucional, “relacionada à excelência, à inovação, ao conhecimento e a outros diferentes temas” (idem), o que traz implicações diretas para docência universitária. Como exemplo, podemos mencionar a mobilidade acadêmica, uma modalidade de intercâmbio que oferta a construção de experiências formativas para os estudantes. Vejamos a narrativa de PI04 que dialoga sobre disso:

Acho que [a mobilidade acadêmica] pode vir a acrescentar. Nas minhas próprias experiências, quando eu vou apresentar trabalhos no exterior, e não somente no exterior... sempre costumo dizer onde estou indo: “não vai ter aula semana que vem porque eu vou ir apresentar um trabalho lá em João Pessoa”. Quando retorno, costumo pegar alguns minutos da aula para conversar sobre o que aconteceu, sobre a cultura de lá, e isso acontece lá também (PI04).

Esse processo de troca e de interação com outras instituições, culturas e pessoas interfere nos modos de aprender a docência, pois traz implicações de outras esferas para além da pedagógica, com diferentes perspectivas e ideias. Isso implica no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois os estudantes que realizam atividades desse tipo precisam ser integrados novamente à dinâmica institucional, o que requer uma atenção maior quanto às diretrizes e exigências curriculares a fim de incorporar novamente esses alunos nos fazeres da instituição. Isso, muitas vezes, não é tarefa fácil, tendo em vista que o fazer docente está imbricado na dinâmica institucional que nem sempre é de competência exclusiva do professor.

Além disso, outro desafio latente são as tecnologias digitais, cada vez mais latentes e visíveis no cenário do Ensino Superior e que geram um tensionamento na organização pedagógica. Trabalhar com as tecnologias digitais implica uma dinâmica e exige modos de operar que nem sempre são familiares aos docentes. Isso imprime outras conexões que não são usuais, pois a dinamização da aula precisa estar assentada em aparatos tecnológicos que podem

não ser de domínio do professor. Logo, a emergência da era digital e o acesso à informação por diferentes formas de comunicação implicam na necessidade de (trans)formações das dinâmicas pedagógicas.

Não podemos incorrer no equívoco de acreditar que o simples conhecimento da existência de uma ferramenta tecnológica “já qualifica o professor para a utilização desses suportes de forma pedagogicamente eficiente em atividades educacionais” (KENSKI, 2003, p. 5), uma vez que aprender a utilizar essa ferramenta implica a conscientização da importância e da necessidade desses instrumentos para a qualificação do trabalho pedagógico, num movimento de reconhecer o aprender docente como essencial para o aperfeiçoamento das atividades.

Embora se acredite que, “provavelmente, nesse quesito, os docentes novos possam ter vantagem frente aos veteranos já que, sendo mais jovens, provêm de uma geração em que há convivência com a tecnologia desde muito cedo” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 192), as narrativas a seguir mostram que os professores iniciantes também possuem dificuldades em assimilar e utilizar as tecnologias digitais de forma objetiva nas salas de aula:

Talvez, e aqui é uma hipótese, nós avançamos muito, mas tenhamos ainda muitos potenciais da tecnologia subutilizados por nós professores, que não dominamos ou dominamos pouco [...] eu acho que tem muita coisa produzida sobre, mas temos dificuldade de incorporar. Eu procuro incorporar, mas reconheço que tenho dificuldade na perspectiva de potencializar esses instrumentos [...] eu ainda não consigo utilizar de uma maneira mais autônoma as tecnologias (PI03).

Não só vocês talvez não recebam a formação necessária para essa parte prática, mas o professor também, muitas vezes, não sabe como inserir esse elemento [...] eu posso pensar no acesso às tecnologias nas escolas públicas, que é precário. Extremamente precário! Então no fim acaba que tudo mundo faz de conta que está tudo ok e não toca muito no assunto (PI01).

Como mencionado nas narrativas de PI03 e PI01, a dinâmica diferenciada é um desafio para incorporar as tecnologias às disciplinas, uma vez que trabalhar com uma tecnologia digital requer a noção de ensino colaborativo, no qual todos precisam desenvolver uma atitude de interdependência, buscando uma construção criativa e inovadora (KENSKI, 2003). Contudo, esse recurso exige um conhecimento sobre tecnologia, o qual, muitas vezes, pode ser de domínio restrito, levando em consideração as inúmeras atualizações nesse campo. Assim, a baixa fluência tecnológica é posta como um desafio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que demanda aprendizagem das ferramentas, bem como a sua transposição para as disciplinas e para o conteúdo a ser desenvolvido.

A partir disso, é possível reconhecermos o quanto os professores iniciantes precisam se mobilizar para aprender ainda mais frente ao novo e ao desconhecido, construindo os seus saberes e fazeres sobre bases que até então eram desconhecidas, enfrentando desafios e encarando demandas que ainda não faziam parte dos seus processos formativos, mas que potencializam as experiências e vivências docentes.

No que se refere aos contextos emergentes, a professora PI05, assim como a participante PI03, também menciona a pesquisa e a extensão como desafios junto ao trabalho com o ensino, exigindo múltiplas funções no exercício da profissão e para as quais, muitas vezes, os professores iniciantes não estão preparados.

Nós temos que fazer o tripé ensino, pesquisa e extensão. Temos que publicar na pesquisa, então enviamos artigos para revistas, para congressos, resumos expandidos, participamos de reuniões científicas, orientamos iniciação científica, e extensão também, sempre tentamos estar fazendo (PI05).

Embora essas demandas favoreçam a aprendizagem do ser professor no ambiente da universidade, pois exploram outras áreas para além da sala de aula e do campo específico de interlocução dos docentes, elas dispendem uma carga horária extensa e cansativa na rotina de trabalho. Para isso, merecem destaque as atividades de gestão, como fica evidente em algumas narrativas:

Ocupa bastante do meu tempo. No ensino dou aula de teoria e percepção, de I a IV, então isso já toma doze horas de aula por semana. Tenho projetos de pesquisa, bolsistas eu consegui bolsa FIPE e bolsa FIEEX, uma para pesquisa e outra para extensão. FIEEX tenho dois bolsistas trabalhando comigo, criamos esse Podcast. Pesquisa eu tenho um aluno trabalhando comigo, então já publicamos, estamos fazendo várias atividades. O professor tem muitas coisas diferentes para fazer, fora ensino, pesquisa e extensão, as aulas, enfim, ainda precisa se preocupar com reunião de departamento [...] se você não cuidar, você fica doido! (PI05).

A gestão toma bastante tempo do professor, principalmente na questão de reunião. Isso acaba pesando com as disciplinas, na organização do professor frente à disponibilidade de carga horária de aulas. É uma atividade que, inevitavelmente, acaba exigindo bastante tempo! No meu caso, como sou vice, a outra professora e eu dividimos as tarefas. Por exemplo, às vezes tem reuniões que acontecem concomitantemente e então cada uma vai em uma, conforme a nossa disponibilidade [...] isso demanda bastante tempo do professor, e responsabilidade também, porque é o nosso nome que está ali. Extensão estamos começando agora, justamente por falta de tempo hábil quando eu assumi. Eu tinha um monte de ideias de projetos de extensão, mas não conseguimos colocar em prática (PI04).

Com isso, observamos a intensificação do trabalho do professor, uma vez que a cultura acadêmica e institucional, marcada pela exigência do cumprimento de atividades do quadripé, transversaliza a atividade docente, destacando-se como um eixo importante quando pensamos a docência e o desenvolvimento da profissão do professor. Essas demandas e desafios ficam mais latentes quando tratamos dos professores iniciantes, pois ainda estão em movimento de mobilizar saberes nos seus fazeres diários, tentando alternativas e buscando formas de atender às cobranças da docência para além dos desafios e das necessidades pedagógicas.

Assim, “a etapa inicial da carreira docente apresenta peculiaridades que se destacam pelos dilemas e dificuldades vividas pelo professor iniciante” (ZANCHET; FELDKERCHER, 2016, p. 94), pois eles precisam se inserir na cultura de trabalho, responder às questões burocráticas e assumir atividades de diferentes instâncias. Posto isso, fica evidente que os professores iniciantes se adaptam e reorganizam-se de modo a atender às exigências

institucionais, a partir da necessidade de se organizarem em meio às transformações sociais, culturais e econômicas da sociedade globalizada do século XXI. A resiliência docente, nesse sentido, vem a ser enfatizada como:

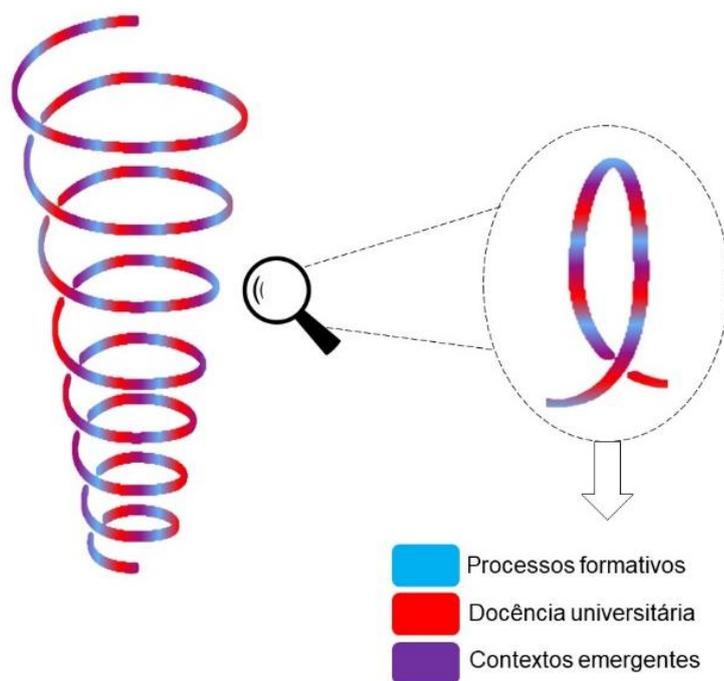
[...] a capacidade adaptativa frente às condições oferecidas pelo ambiente universitário (ambiência exterior) e ao modo de enfrentamento das dificuldades enfrentadas pelo professor ingressante (ambiência interior), tornando ainda mais complexo o seu processo de socialização (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011, p. 427).

As situações que estão enfrentando, por vezes inéditas, propiciam a superação de aspectos limitadores em si mesmos e no ambiente universitário, seja por meio da aprendizagem compartilhada e colaborativa com os colegas, seja a partir da busca de experiências profissionais anteriores à docência, de exemplos de professores que tiveram e até mesmo no exercício diário da profissão, quando eles buscam responder aos desafios por meio de soluções práticas do cotidiano docente.

Com isso, o trabalho pedagógico e o fazer docente do professor iniciante são demarcados por esforços para que, como docentes formadores, eles possam direcionar e transpor um modo de ser, delineando formas de operar e estar na profissão em construção. Essa aprendizagem vai sendo ampliada na medida em que, de modo compartilhado, colaborativo e interativo, os professores iniciantes reelaboram suas capacidades, suas ideias sobre ensinar, aprender e ser na universidade frente aos contextos emergentes.

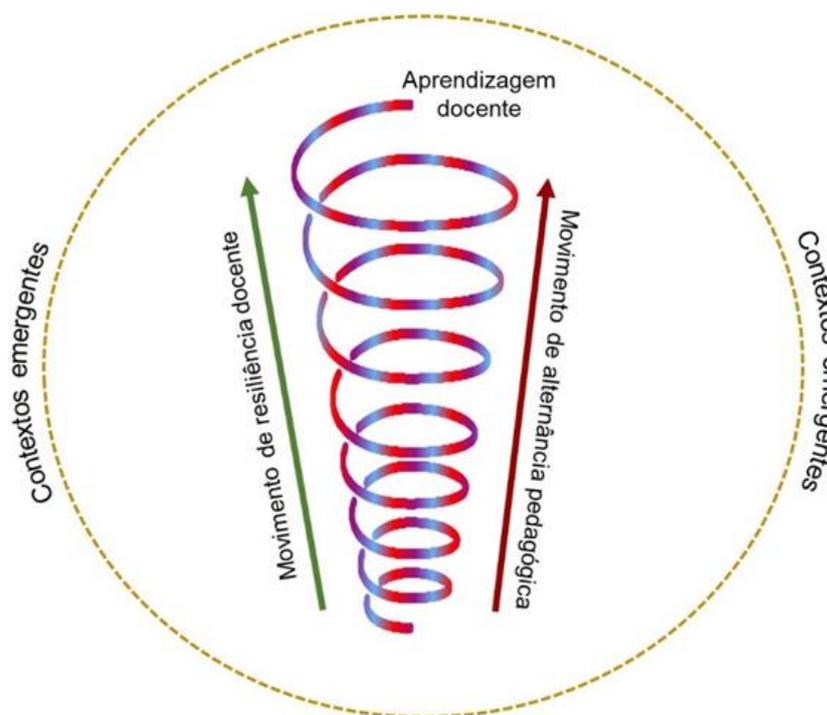
Sendo assim, o movimento de resiliência docente é um dos movimentos na aprendizagem de ser professor. É um “espaço de enfrentamento e superação de conflitos evidenciados na organização da docência, por meio da atividade docente de estudo favorece a criação do novo, contribuindo à própria autonomia docente” (BOLZAN, 2012, p. 249). A seguir, destacamos os movimentos de resiliência docente e de alternância pedagógica assumidos na aprendizagem da docência, a partir dos processos formativos e da docência universitária, transversalizados pelos contextos emergentes.

Figura 1. Elementos constituintes da aprendizagem docente



Fonte: Autor (ano).

Figura 2. Aprendizagem docente do professor iniciante nos cursos de licenciatura



Fonte: Autor (ano).

Dimensões Conclusivas

Por meio da pesquisa desenvolvida, evidenciamos possíveis respostas ao problema de pesquisa proposto. Compreendemos que a aprendizagem docente dos professores iniciantes é um processo singular, envolvido pela conjuntura social, política e cultural de cada espaço de formação e de atuação. Ela vai sendo alicerçada na ação de retomada própria do professor, de si e da docência, em um processo formativo próprio de cada formador, num movimento de superar desafios e refletir acerca da própria ação docente. Portanto, a alternância pedagógica e a resiliência docente são os movimentos que legitimam novos conhecimentos e saberes no processo de aprender a docência, num caminhar constante de aprendizagem e de [re]significação da profissão docente.

Além disso, reconhecemos que o início da profissão é marcado pelo medo, insegurança e desequilíbrio frente aos contextos que se apresentam, quando os professores iniciantes são tensionados pela fragilidade sobre os conhecimentos pedagógicos, pela necessidade de atender às demandas e políticas internas, pela preocupação com o ensino e a aprendizagem de qualidade em consonância às diversidades estudantis, configurando um movimento de resistência. No entanto, as aprendizagens dos professores iniciantes vão sendo construídas em meio aos contextos emergentes e consolidadas ao longo do desenvolvimento profissional docente, na mediação com outros tempos e espaços, com diferentes sujeitos e perspectivas.

Embora o contingente de participantes das entrevistas narrativas tenha sido reduzido, em função da pouca disponibilidade e aceite em participar da pesquisa, a partir das falas dos colaboradores pudemos reconhecer e compreender especificidades da docência, narradas nos momentos de fala possibilitados pela pesquisa qualitativa narrativa sociocultural empregada no estudo. Evidenciamos lacunas, possibilidades, alternativas e formas de atuar no ensino superior, levando em consideração a especificidade dos cursos de formação de professores e os contextos emergentes. Esses, oriundos da própria realidade brasileira, e que influenciam e interferem diretamente no campo educativo, problematizam e dinamizam a relação teoria e a prática no ensino superior e na educação básica. Reconhecemos que, como um eixo transversal, os contextos emergentes interferem diretamente nos processos formativos e na docência universitária, sendo responsáveis, em grande parte, pelos movimentos assumidos pelos professores iniciantes, implicando na aprendizagem da docência.

Posto isso, a alternância pedagógica, como movimento de reflexão, no qual se destaca a busca de elementos associados às experiências cotidianas, no exercício da profissão, frente às práticas de ensino e de aprendizagem ganha destaque, levando em consideração os processos formativos vivenciados pelos professores iniciantes. Ainda assim, a resiliência docente também emerge como outro movimento, uma vez que, mesmo em situações desfavoráveis e conflituosas, os professores iniciantes buscam lidar com elas, superando-as e utilizando-as para seu desenvolvimento pessoal e profissional (BOLZAN, 2012). Assim, os professores incorporam e interiorizam os elementos que fazem parte da cotidianidade docente nos seus processos singulares de aprender a docência, constituindo a professoralidade em meio a elas.

Assim, destacamos que os movimentos de resiliência docente e alternância pedagógica se evidenciam na aprendizagem dos professores iniciantes dadas as circunstâncias dos contextos emergentes, uma vez que eles fizeram emergir outras realidades que até então eles não haviam vivenciados. Com isso, reiteramos que os contextos emergentes trazem implicações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para os movimentos constitutivos da docência, influenciando nos modos de operar, de aprender e ensinar a profissão, visto que as possibilidades de ensino e de aprendizagem se modificam e se transformam.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo, SP: HUCITEC Editora, 2006.

AUTORA. **Professor iniciante nas licenciaturas e os contextos emergentes: aprendizagem para/na docência**. 2020. 241 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, ano.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2009.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da educação básica e superior. **Relatório final** do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 025821, CNP/q/PPGE/CE/UFSM, 2012.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria Aguiar.; MACIEL, Adriana, Moreira Rocha. **Formação de professores:** a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan.abr. 2013.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. *et al.* **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: Anped, 2006, p. 1-15.

CUNHA, Jorge Luiz *et al.* Reforma universitária e políticas públicas de Educação Superior no Brasil: a trajetória na UFSM. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: Anped, 2010, p. 1-11.

CUNHA, Maria Isabel.; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

FELDKERCER, Nadiane. A transição de estudante a professor universitário. **Linguagens, Educação e Sociedade,** Teresina, ano 23, n. 38, jan./jul. 2018.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção; RAMOS, Bruna. S.. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural:** metodologias em construção. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

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

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Trajetória pessoal. *In*: MOROSINI, Marília Costa. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário v. 2. Brasília, DF: INEP, 2006.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Trajetória de formação. *In*: MOROSINI, Marília Costa. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário v. 2. Brasília, DF: INEP, 2006a.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. *In*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha, BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**. v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. UFSM, Santa Maria, RS, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2978/2422>. Acesso em: 11 nov. 2019.

KENSKI, Vani. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323> Acesso em: 22 set. 2020.

LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP: 2014. v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>. Acesso em 03 out 2019.

MOROSINI, Marília Costa.; NASCIMENTO, Lorena Machado. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e155071.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto et. al. Processos construtivos da docência superior: a tessitura da aprendizagem docente. *In*: **Anais... XV ENDIPE**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, MG, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib.; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. **Acta Scientiarum Education**, v. 38, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303343564010.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.